UNIWERSYTET MARII CURIE SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Kierunek: Pedagogika

Alicja Lisiecka
nr albumu: 983975

Założenia realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w latach międzywojennych

Rozprawa doktorska napisana w Zakładzie Pedagogiki Kultury

Promotor rozprawy: dr hab. Anna Żukowska prof. nadzw. UMCS
Promotor pomocniczy: dr Wojciech Bobrowicz

Lublin 2019

Spis treści

Wstęp

W latach międzywojennych odrodziło się polskie szkolnictwo. Dziesięciolecia wynarodowiania i zaniedbań wymogły na władzach oświatowych stworzenie jednolitej podstawy edukacyjno-wychowawczej. Przestrzenią dla jej realizacji stała się siedmioletnia szkoła powszechna.

W programach nauczania przygotowanych dla szkół powszechnych nie zabrakło przedmiotów artystycznych. Rysunek, śpiew oraz roboty ręczne[1] zajmowały istotne miejsce w systemie kształcenia. Przypadający na przełom XIX i XX wieku oraz późniejsze dekady, intensywny rozwój nowoczesnej myśli pedagogicznej rzutował zarówno na teorię, jak i praktykę dydaktyczną międzywojnia. Niewątpliwie kluczowe znaczenie dla edukacji artystycznej miały wyniki badań prowadzanych nad procesem rozwoju dziecięcej twórczości. Stopniowo tradycyjne podejście do kształcenia w zakresie sztuk ustępowało progresywnemu „podążaniu" za uczniem.

Za przeprowadzeniem badań nad założeniami realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w okresie międzywojennym przemawia fakt, iż wśród publikacji naukowych – jak dotąd – brakuje tego rodzaju opracowania traktującego o rysunku, śpiewie oraz robotach ręcznych jako o grupie zajęć ukierunkowanych na rozwijanie twórczej aktywności uczniów.

Problematyka nauczania rysunku, śpiewu oraz robót ręcznych – potraktowanych odrębnie – dotychczas zainteresowała niewielu badaczy. Badania nad edukacją w zakresie rysunku oraz kształceniem nauczycieli tegoż przedmiotu dla szkół ogólnokształcących i powszechnych w latach 1918-1939 przeprowadziły Anna Marta Żukowska i Anna Boguszewska[2]. Przeglądu metod nauczania rysunku dokonała także

---

[1] Dla pełniejszego ujęcia problemu w niniejszym opracowaniu zostały uwzględnione wszystkie przedmioty, które obok robót ręcznych wchodziły w zakres tzw. zajęć praktycznych; a mianowicie: roboty kobiece, zajęcia z zakresu kultury życia codziennego, zajęcia ogrodnicze, gospodarstwo domowe oraz zajęcia gospodarcze i hodowlane.

[2] Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku dla szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Lublin 2010; taż, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w zakresie przedmiotu „Rysunek" w pedagogiach w Drugiej Rzeczypospolitej,* [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej,* pod red. Popka S., Tarasiuka R., Lublin 1995; taż, *Wyższe Kursy Nauczycielskie dla nauczycieli rysunku w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Annales Universitatis Maria Curie-Skłodowska" 2007, nr 5; Żukowska A., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, Lublin 2003; taż, *Kształcenie nauczycieli rysunku do szkół ogólnokształcących w latach 1918-1939,* [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, pod red. Popka S., Tarasiuka R., Lublin 1995; taż, *Metody i formy nauczania rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1918-1939*, „Zeszyty naukowe IWA", tom I, nr 1, pod red. Białkowskiego A., Tarasiuka R., Lublin 1995; taż, *Rola czasopism przedmiotowych w nauczaniu rysunku w okresie międzywojennym,* [w:] *U podstaw edukacji plastycznej*, pod red. Popka S., Tarasiuka R., Lublin 2000; taż,

Sylwia Kozakowska[3]. Kwestię polskich koncepcji powszechnego wychowania muzycznego podjęła Maria Przychodzińska-Kaciczak[4]. Tematyka powszechnego wychowania muzycznego w okresie międzywojennym pojawiła się również w ograniczonym zakresie w publikacjach Anny Pękali, Violetty Przerembskiej, Mirosława Grusiewicza oraz Jarosława Domagały[5]. Serię artykułów poświęconych wybranym formom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w zakresie śpiewu i muzyki opublikował w latach siedemdziesiątych Andrzej Denisiuk[6]. Zagadnienie nauczania robót ręcznych pojawiło się w pewnym wymiarze jedynie w opracowaniu Wiktora Ambroziewicza[7].

Dla podejmowanej problematyki niezwykle istotne okazały się opracowania dotyczące polskiego szkolnictwa i myśli pedagogicznej w latach międzywojennych[8], w szczególności Jana Kulpy[9] i Jerzego Doroszewskiego[10] oraz pozycje traktujące

---

Rozprawa doktorska: *Nauczanie rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1918-1939*, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Poznańskiego, Lublin 1993.

[3] Kozakowska S., *Ewolucja metod nauczania rysunków w szkołach polskich w latach 1903–1939*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne”, t. 48, Wrocław 1986.

[4] Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*, Warszawa 1987.

[5] Domagała J., *Powszechne wychowanie muzyczne w Płocku w dwudziestoleciu międzywojennym*, Płock 2009; Grusiewicz M., *Problematyka powszechnej edukacji muzycznej w prasie polskiej okresu międzywojennego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2013, scectio L, vol. XI; Pękala A., *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001; Przerembska V., *Ideały wychowawcze w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008; taż, *Muzyka w szkole Polski międzywojennej – implikacje kultury ludowej, narodowej i uniwersalnej*, „Ars Inter Culturas” 2013, nr 2.

[6] Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939, cz. II Państwowe kursy nauczycielskie*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 1, Bydgoszcz 1975; tenże, *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939, cz. I Seminaria nauczycielskie*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 1, Bydgoszcz 1975; tenże, *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. III Organizacja nauki śpiewu i muzyki w jędrzejewiczowskich liceach pedagogicznych*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 3, Bydgoszcz 1978; tenże, *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. IV Licea pedagogiczne*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 4, Bydgoszcz 1980.

[7] Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego dzieło*, Warszawa 1964.

[8] Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962; Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976; *Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. Miąso J., Warszawa 1980; Krasuski J., *Historia wychowania*, Warszawa 1989; Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa 1931; Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978; Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, pod red Łempickiego S. i innych, Warszawa 1937; tenże, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948; Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1962.

[9] Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Kraków 1963.

[10] Doroszewski J., *Podstawy prawne funkcjonowania seminariów nauczycielskich i ich rozwój organizacyjny w Polsce w latach 1918-1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, nr 3-4; tenże, *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lublin 2002; tenże, *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lublin 1999.

o ideologicznych wymiarach oświaty tego okresu[11]. Dla głębszego zrozumienia problemu koniecznym stało się sięgnięcie po pozycje z zakresu estetyki[12] oraz rozwoju twórczości artystycznej dzieci[13].

Przeprowadzone badania przynależą do orientacji badań historycznych, mieszczących się w strategii badań jakościowych, opartych na wyjaśnieniach idiograficznych[14]. Rozwojem myśli pedagogicznej i jej praktycznymi realizacjami na przestrzeni czasu zajmuje się historia wychowania. Zadaniem tejże jest „przedstawienie w sposób systematyczny rozwoju poglądów na cele i środki wychowania, a zarazem nakreślenie obrazu prób i usiłowań, jakie podejmowano w różnych okresach rozwoju społeczeństw w zakresie nauczania, wychowania, zarówno od strony teoretycznej, tworząc teorie i systemy pedagogiczne, jak i praktycznej dotyczącej doboru metod oraz środków nauczania i wychowania czy eksperymentów poszczególnych szkół, placówek bądź jednostek”[15].

Działania badacza w tym ujęciu sprowadzają się do przeszukiwania, analizowania i weryfikowania źródeł historycznych dotyczących określonej przeszłości edukacyjnej. Źródłem historycznym według Jerzego Topolskiego są „wszelkie źródła poznawania historycznego (bezpośredniego i pośredniego), tzn. wszelkie informacje (w rozumieniu teorioinformacyjnym) o przeszłości społecznej, gdziekolwiek one się znajdują, wraz z tym, co owe informacje przekazuje (kanałem informacyjnym). Przeszłość społeczna (…) rozumiana jest tutaj szeroko, obejmując również warunki naturalne, w których żył

---

[11] Araszkiewicz F.W., *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; Iniewski F., *Przesłanki i istota wychowania państwowego w Polsce okresu międzywojennego,* [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II RP*, UMCS, Lublin 1991; Iwanicki M., O *ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*, Siedlce 1986; Kilian S., *Myśl edukacyjna narodowej demokracji w latach 1918–1939*, Kraków 1997; Malinowski L., *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2015; Zając W., *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym,* Katowice 2007.

[12] Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Warszawa 1984; Lissa Z., *Wybór pism estetycznych*, oprac. Skowron Z., Kraków 2008; Mortkowiczowa J., *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1904; Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962; Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa 1990; Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982; Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964; Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1984.

[13] Szuścik U., *Twórcza aktywność dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości*, [w:] *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t.1, pod red. Ogrodzkiej-Mazur E., Szczurek-Boruty A., Toruń 2012; taż, *Estetyka prac dziecięcych w kontekście rozwoju dziecka i wychowania estetycznego*, [w:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, pod red. Zalewskiej-Pawlak M., Łódź 2009; Weiner A., *Pedagogiczne implikacje wybranych koncepcji rozwoju muzycznego człowieka,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, pod red. Michalskiego A., Gdańsk 2012; taż, *Rozwój muzyczny człowieka - wybrane ujęcia*, [w:] *Edukacyjny i terapeutyczny aspekt sztuki*, pod red. Żukowskiej A. M., Lublin 2013.

[14] Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją,* Warszawa 2008, s.341.

[15] Łuczyńska B., *Badania historyczne w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, pod red. Palki S., Kraków 1998, s.121.

człowiek”[16]. Wśród istniejących klasyfikacji źródeł wyszczególnia się źródła bezpośrednie i pośrednie, wśród pośrednich: ustne, obrazowe oraz pisane. Źródła pisane podzielić można na źródła opisowe oraz źródła aktowe lub dokumentowe[17]. Zadaniem badacza jest nie tylko zrekonstruowanie faktów, ale także precyzyjne nakreślenie kontekstu ich wystąpienia[18].

W badaniach historycznych operuje się pojęciami faktu historycznego oraz faktu dziejowego. Fakt historyczny to „konkretny stan rzeczy, zdarzenie, które miało miejsce w przeszłości i do którego aktualnie nie ma bezpośredniego dostępu. Fakty historyczne są najmniejszymi cząstkami dziejów, tworzącymi większe całości, za pomocą których można opisywać i wyjaśniać (…) historię edukacji i myśli pedagogicznej”[19]. Pojęciem o szerszym zakresie jest fakt dziejowy, zwany zamiennie momentem dziejowym, stanowiący czasowy, przestrzenny i kulturowy kontekst dla faktu historycznego.

Przedmiotem niniejszej rozprawy są założenia realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w latach międzywojennych. Osiągnięcie celu badań, jakim jest przedstawienie tychże założeń, umożliwiło znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze[20]: a) jakie były społeczno-polityczne konteksty oświaty lat międzywojennych?; b) jakie treści zawierały programy nauczania poszczególnych przedmiotów?; c) jak prezentowała się literatura metodyczna?; d) jakie metody wykorzystywano w nauczaniu rysunku, śpiewu oraz robót ręcznych?; oraz e) jakie miejsce zajmowały przedmioty artystyczne w kształceniu nauczycieli dla szkół powszechnych? Ostatecznie praca przybrała układ chronologiczno-problemowy. Granice chronologiczne otwiera rok 1918, a zamyka data wybuchu II wojny światowej.

Realizację badań umożliwiła analiza źródeł drukowanych, podręczników, opracowań oraz czasopism znajdujących się w zbiorach Biblioteki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Biblioteki Publicznej im. H. Łopacińskiego w Lublinie oraz Biblioteki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, a także w zasobach bibliotek cyfrowych: Biblioteki Cyfrowej UMCS, Chełmskiej Biblioteki Cyfrowej, Dolnośląskiej Biblioteki Cyfrowej, Kujawsko-Pomorskiej Biblioteki Cyfrowej, Pedagogicznej Biblioteki Cyfrowej, Podkarpackiej Biblioteki Cyfrowej i innych. Spośród źródeł drukowanych o charakterze ogólnym istotne znaczenie miały: Dziennik

[16] Miśkiewicz B., *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa-Poznań 1988, s.125.
[17] Tamże, s.130-131.
[18] Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s.338.
[19] Tamże, s.338.
[20] Łuczyńska B., *Badania historyczne w pedagogice,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, pod red. Palki S., Kraków 1998, s. 122.

Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, wydane drukiem programy, zarządzenia i akty normatywno-prawne o zmianach organizacyjnych szkolnictwa. Analizie poddano podręczniki i literaturę metodyczną wydawaną w okresie międzywojennym. Skorzystano z publikacji zamieszczonych w takich czasopismach, jak: „Bibliografia Pedagogiczna”, „Głos Nauczycielski”, „Kształt i Barwa”, „Muzeum”, „Muzyka w szkole”, „Niepodległość i Pamięć”, „Oświata i Wychowanie”, „Polityka i Społeczeństwo”, „Praca Ręczna w Szkole”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Przegląd Narodowy”, „Przyjaciel Szkoły”, „Roboty Ręczne i Rysunki”, „Ruch Pedagogiczny”, „Rysunek i Zajęcia Praktyczne”, „Rysunek w Szkole”, „Szkoła i Nauczyciel”, „Śpiew w Szkole” i „Zrąb”.

Struktura pracy obejmuje pięć rozdziałów. Pierwszy z nich poświęcony jest społeczno-politycznym kontekstom oświaty lat międzywojennych. Zostają w nim przedstawione najistotniejsze czynniki umożliwiające odrodzenie oświaty po okresie zaborów oraz struktura organizacyjna systemu szkolnictwa powszechnego do i po roku 1932. Osobne podrozdziały traktują o myśli edukacyjnej obozu narodowego oraz o ideałach wychowawczych sanacji. Przywołanie zagadnień związanych z ideologicznym aspektem wychowania umożliwia trafniejsze odczytanie istoty działań oświatowych podejmowanych przez rządzące w danym momencie historycznym ugrupowania polityczne.

Drugi rozdział rozprawy jest dedykowany przeglądowi treści zawartych w programach nauczania przedmiotów artystycznych dla szkół powszechnych obowiązujących w latach 1918-1932 i w okresie po reformie roku 1932 do wybuchu II wojny światowej.

Kolejny rozdział służy omówieniu problemu literatury metodycznej dla rysunku, śpiewu i muzyki oraz zajęć praktycznych, m.in. takich autorów jak: Stefan Szuman, Maria Gerson-Dąbrowska, Ludwik Misky, Stanisław Matzke, Nina Bobieńska, Józef Tor, Henryk Policht, Karol Homolacs, Tadeusz Mayzner, Karol Szymanowski, Stanisław Kazuro, Stefan Wysocki, Tadeusz Joteyko, Karol Hławiczka, Jadwiga Wierzbińska, Piotr Maszyński, Weronika Downar-Zapolska, Władysław Przanowski, Józef Przyłuski, Feliks Wojnarowicz, M. Sowiński, Piotr Tadeusz Pietrzykowski, Leon Rudawski, Maria Rudzińska.

Czwarty rozdział zawiera przegląd metod nauczania rysunku, śpiewu oraz robót ręcznych z wykorzystaniem zagadnień statyzmu i dynamizmu dydaktycznego, wprowadzonych do polskiej myśli dydaktycznej przez Kazimierza Sośnickiego

w dwudziestoleciu międzywojennym. K. Sośnicki statyzm i dynamizm utożsamiał odpowiednio z konserwatyzmem i liberalizmem dydaktycznym. Mając na względzie powyższe rozróżnienie, posłużono się nim dla zobrazowania tradycyjnych i nowoczesnych tendencji ujawniających się w metodyce danego okresu. Takie posunięcie umożliwiło dokonanie analizy metod charakterystycznych dla trzech odrębnych przedmiotów artystycznych pod kątem – determinującego postępowanie metodyczne – celu nauczania. Dodatkowo próba analizy problemu przeprowadzona w następującym kształcie umożliwiła przywołanie nieco zapomnianej już teorii statyzmu i dynamizmu dydaktycznego, co samo w sobie stanowi wartość dla badań nad historią edukacji.

Całość zamyka próba ukazania miejsca przedmiotów artystycznych w zakładach kształcenia nauczycieli dla szkół powszechnych. Badania obejmują w szczególności programy nauczania, obowiązujące dla preparand, seminariów nauczycielskich, Państwowych Kurasów Nauczycielskich, pedagogiów i liceów pedagogicznych, a także dla Wyższych Kursów Nauczycielskich.

Jak już zostało wspomniane nauczanie rysunku, śpiewu oraz robót ręcznych ujętych wspólnie, jako grupa przedmiotów artystycznych, nie stanowiło dotychczas przedmiotu badań. Próba ukazania założeń leżących u postaw realizacji tychże przedmiotów na poziomie szkolnictwa powszechnego w latach międzywojennych napotkała na pewne problemy, wynikające w główniej mierze z ubogiej literatury oraz niedostępności części podręczników, zwłaszcza z obszaru robót ręcznych. Pomimo tych trudności autorka wyraża nadzieję, że niniejsza praca stanowi wartościowy wkład w całokształt badań nad historią edukacji.

Autorka pragnie wyrazić wdzięczność Pani Profesor Annie Marcie Żukowskiej za nieocenioną pomoc i ogromną życzliwość.

Rozdział 1. Społeczno-polityczne konteksty oświaty lat międzywojennych

Dwudziestolecie międzywojenne zapisało się w historii Polski jako okres złożony, wielopoziomowy, w którym trudno wskazać dominujący prąd kulturowy, postawę czy filozofię[21]. W odrodzonym państwie – formującym od podstaw swoje struktury – kwestie edukacyjne stanowiły punkt styku zagadnień politycznych, ideologicznych, społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych oraz filozoficznych[22].

Dla niniejszej pracy istotny będzie podział na dwa okresy: okres wychowania w duchu narodowym, przypadający na lata 1918-1926 oraz okres wychowania państwowego trwający od 1926 do 1939 roku[23]. Należy zaznaczyć, że podział ten, choć uzasadniony, nie jest podziałem bezwzględnym. Obie koncepcje przejawiały istotne podobieństwa.

> „Obydwie widziały potrzebę wychowania człowieka, który byłby *typem polskim*, tj. ideałem zespalającym cechy bojownika i pracownika w jednej osobie. W konsekwencji podnosiły one, że odrodzonemu państwu polskiemu był potrzebny obywatel, który manifestował swój patriotyzm *świętym zapałem walki*, a zarazem *dzielną pracą powszednią*. Istota obydwóch teorii była więc ta sama; różnica polegała jedynie na położeniu akcentu na zagadnieniach związanych z realizacją postulatów teoretycznych, konkretyzacją działalności pedagogicznej i obowiązkami ciążącymi na instytucjach, stowarzyszeniach i samych ludziach uczestniczących podmiotowo w akcji wychowawczej. Różnica przejawiała się również w tym, że pierwsza – wcześniejsza – postulaty swoje uzasadniała hipotetycznie i probabilistycznie. Nie mogła bowiem ściśle przewidzieć czasu niepodległości, a także konkretnych dróg do niej prowadzących. Natomiast druga, wyrosła z pierwszej, swój program praktycznego urzeczywistnienia zawdzięczała wewnętrznej i międzynarodowej sytuacji Polski w drugim dziesięcioleciu niepodległości. Teoria i, w pewnej mierze i praktyka wychowania narodowego stanowiła tedy podstawę i historyczne źródło teorii i praktyki wychowania państwowego czy obywatelsko-państwowego”[24].

Obie ideologie wychowania odwoływały się pośrednio do polskiej filozofii narodowej i mesjanistycznej[25], za cel obrały sobie odbudowę kraju, którego oś stanowił

---

[21] Zob. Borzym S., *Filozofia polska 1900-1950*, Wrocław 1994; Zając W., *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym*, Katowice 2007.
[22] Zając W., *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym*, Katowice 2007, s. 40.
[23] Zob. Araszkiewicz F.W., *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1962.
[24] Majorek Cz., *Historyczne źródła teorii wychowania obywatelsko-państwowego w Polsce doby międzywojennej*, [w:] Majorek Cz., Wójcik-Łagan H., Marmon W., *Edukacja historyczna i obywatelska młodzieży w Polsce odrodzonej 1918-1939*, Warszawa 1987, s. 13-14; Za: Zając W., *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym*, Katowice 2007, s. 42.
[25] Zając W., *Filozoficzno-ideologiczny kontekst…,* s. 42.

w pierwszym przypadku naród, w drugim – państwo, a także określiły w szczegółach swój ideał wychowawczy oraz wskazały konkretne sposoby jego osiągnięcia.

Dla podjętych rozważań ważny punkt odniesienia stanowią również uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, wpływające na kształt i realizację założeń wychowawczych w całym dwudziestoleciu międzywojennym.

Kolejne podrozdziały niniejszej pracy poświecone będą próbie nakreślenia społecznego i ideologiczno-pedagogicznego tła dla założeń realizacji przedmiotów artystycznych w szkołach powszechnych.

1. 1. Odrodzenie oświaty

Po roku 1918 państwo polskie zmagało się z licznymi problemami: destabilizacją polityczną, walkami klasowymi, kryzysami ekonomicznymi, szkodami wyrządzonymi przez zróżnicowane polityki zaborców, a także z brakiem doświadczenia w zarządzaniu i administrowaniu krajem. Siłą rzeczy sytuacja oświaty nie napawała optymizmem. W zniszczonym wojną państwie brakowało szkół oraz środków na ich odbudowę; na terenach byłego zaboru rosyjskiego i pruskiego do 1905 roku[26] w ogóle nie istniało polskie szkolnictwo, nie pracowali polscy nauczyciele i nie funkcjonowały polskie podręczniki[27]. Zamienny był również poziom analfabetyzmu. Według danych uzyskanych w spisie powszechnym w roku 1921 liczba analfabetów w Polsce sięgała 6,5 mln, co stanowiło około 33% mieszkańców kraju powyżej dziesiątego roku życia.

Jeszcze w latach poprzedzających odzyskanie niepodległości organizacje nauczycielskie – funkcjonujące w Królestwie Polskim i zaborze austriackim[28] –

---

[26] Po roku 1905, po latach bezwzględnego tępienia polskości, nastąpił okres odwilży. Rewolucja w Rosji i strajk szkolny na ziemiach polskich doprowadziły do ustępstw ze strony władz carskich. W szkołach rządowych zezwolono na nauczanie języka polskiego, przywrócono autonomię wyższych uczelni oraz dopuszczono zakładanie prywatnych szkół z polskim językiem wykładowym. Na terenie zaboru pruskiego polska działalność oświatowa aż do wybuchu I wojny światowej miała charakter tajny. Dość swobodnie szkolnictwo polskie rozwijało się na obszarze Galicji (choć pozostawało podporządkowane interesom zaborcy); dzięki otrzymanej autonomii od 1868r. nadzór nad szkołami ludowymi i średnimi sprawowała Rada Szkolna Krajowa. Działały również uniwersytety, z Uniwersytetem Jagiellońskim na czele. (Zob. Sadowska J., *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej: geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001).

[27] Krasuski J., *Historia wychowania,* Warszawa 1989, s. 177.

[28] W okresie przed I wojną światową na terenie objętym zaborami działały postępowe ruchy nauczycielskie. W Królestwie Polskim działał Polski Związek Nauczycielski, w Galicji – Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego. PZN wydawał czasopisma szerzące demokratyczne poglądy na edukację, m.in. „Nowe Tory". W latach międzywojennych funkcjonowały liczne związki zrzeszające

opracowywały projekty przyszłego ustroju szkolnictwa polskiego. W 1914 roku Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego powołało Komisję Pedagogiczną (składającą się z 13 nauczycieli szkół średnich, m.in.: ks. Jana Gralewskiego, Teodory Męczkowskiej, Bogdana Nawroczyńskiego, Władysława Przanowskiego i Pawła Sosnowskiego), która stworzyła zarys jednolitego systemu szkolnego, utrzymany w duchu demokratyzacji. Na terenie okupowanym przez Austrię kwestiami przyszłego ustroju zajmowało się Centralne Biuro Szkolne pod kierownictwem Ksawerego Praussa. Reprezentantem konserwatywnej części nauczycielstwa, opowiadającej się za elitaryzmem szkół średnich, był Tadeusz Łopuszański – autor selektywnego systemu szkolnego[29].

Odrodzenie oświaty – obok ruchów nauczycielskich – umożliwiła działalność naukowa polskich badaczy z końca XIX i początku XX wieku. Jednym z pierwszych orędowników reform programów i metod (dostosowanych do społecznych i narodowych potrzeb) był Stanisław Szczepanowski (1846-1900); w obszarze pedagogiki eksperymentalnej zasłużył się Jan Władysław Dawid (1856-1914); badaniami nad psychologią rozwojową zajmowały się Aniela Szycówna (1869-1921) i Józefa Jotejko (1866-1928); teorię pedagogiczną opracowywali m.in.: Stanisław Karpowicz (1864-1921), Izabela Moszczeńska–Rzepecka (1864-1941) oraz Antoni Danysz (1853-1925); w latach późniejszych polską myśl społeczno-pedagogiczną rozwijali: Marian Falski (1881-1974), Henryk Rowid (1877-1944), Maria Grzegorzewska (1888-1967), Stefan Szuman (1889-1972), Florian Znaniecki (1882-1958), Helena Radlińska (1879-1954), Hanna Pohoska (1895-1953), Bogdan Nawroczyński (1882-1974) i inni.

Początki naczelnej władzy oświatowej sięgają Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, który powstał w Warszawie w styczniu 1917 roku jako organ wykonawczy Komisji Przejściowej Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego. Początkowo Departament nie sprawował faktycznej władzy oświatowej. Sytuacja uległa zmianie w październiku tego samego roku, gdy niemieckie władze okupacyjne przekazały mu zarząd nad szkolnictwem elementarnym i średnim. W grudniu 1917 r. Departament przekształcono w Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia

---

nauczycieli. W roku 1930 z połączenia Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich powstała najliczniejsza organizacja nauczycielska – Związek Nauczycielstwa Polskiego, który zrzeszał wówczas 64% wszystkich nauczycieli. (Możdżeń S., *Zarys historii wychowania (1918-1939), cz. III,* Kielce 1995, s. 62-63).

[29] Zob. *Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. Miąso J., Warszawa 1980, s. 21-23.

Publicznego (MWRiOP). Zakres działań MWRiOP określał dekret Rady Regencyjnej z 7 grudnia 1917 r. *O tymczasowej organizacji władz naczelnych w Królestwie Polskim*[30].

W pierwszym okresie istnienia państwa – nazywanym przejściowym (1918-1922) – wysiłki władz oświatowych skupiały się na stopniowym przejmowaniu szkolnictwa porozbiorowego i jego unifikacji[31].

„Granice państwa nie były ustalone, nie było wewnętrznie spójnej organizacji społeczeństwa. Kraj był biedny, zacofany i zniszczony przez długotrwałe działania wojenne. Wraz z odzyskaniem niepodległości z niezwykłą ostrością ujawniły się nabrzmiałe problemy społeczne i narodowościowe. Manifestacjom patriotycznym z okazji odzyskania niepodległości towarzyszyły strajki i konsolidacja sił lewicy społecznej walczącej o oblicze tworzącej się Rzeczypospolitej. Olbrzymie dysproporcje występowały w dziedzinie oświaty poszczególnych obszarów kraju. Dodatkowym czynnikiem komplikacji była różnorodność struktur szkolnych na wyzwolonych terenach. Szkoły wprawdzie ulegały natychmiastowemu unarodowieniu, ale tworzyły mozaikę różnych rozwiązań programowo-metodycznych, co wymagało szybkich działań unifikacyjnych zmuszających do opracowania jednolitych zasad organizacyjnych i programowo metodycznych dla całego kraju”[32].

W proces tworzenia zrębów szkolnictwa władze oświatowe – na czele z ówczesnym ministrem WRiOP Ksawerym Praussem – zaangażowały środowiska nauczycielskie ze wszystkich dzielnic kraju. Z inspiracji K. Praussa zorganizowano ogólnopolski zjazd organizacji nauczycielskich, który odbył się w dniach 14-17 kwietnia 1919 roku i zapisał się w historii pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego[33]. Na potrzeby zajazdu minister opracował deklarację zawierającą zasady, na których miała opierać się organizacja szkolnictwa w odrodzonej Polsce; wśród najistotniejszych znalazły się: powszechny siedmioletni obowiązek szkolny, darmowy dostęp do nauki, świecki charakter szkolnictwa oraz zachowanie ciągłości programowej pomiędzy

[30] Oprócz zwierzchnictwa nad szkolnictwem MWRiOP sprawowało pieczę nad nauką, literaturą, sztuką, archiwami, bibliotekami, czytelniami, muzeami i teatrami. W grudniu 1918 agendy sztuki i kultury przejęło Ministerstwo Sztuki i Kultury. W roku 1922 ponownie włączono jej w struktury MWRiOP.

[31] Trudności związane z unifikacją wynikały z polityki oświatowej państw zaborczych, nastawionej w zaborze pruskim i rosyjskim na wynaradawianie Polaków, a w zaborze austriackim na wychowanie w duchu przywiązania do monarchii, a przede wszystkim ze zróżnicowania ustrojów szkolnych i rozbieżności w stanie oświaty.

[32] Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Warszawa 1987, s. 280.

[33] Ogólnopolski zjazd oświatowy w Warszawie poprzedziło wiele wcześniejszych zjazdów ogólnonauczycielskich zorganizowanych w latach 1917-1919: w Krakowie w dniach 23-26 sierpnia 1917 roku, ponownie w Krakowie w dniach 6-9 stycznia 1918 roku, w Piotrkowie w dniach 23-25 sierpnia 1918 roku, w Warszawie w dniach 2-3 stycznia 1919 roku. (Zob. Jamrożek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015, s. 71).

poszczególnymi stopniami kształcenia – od szkół powszechnych do wyższych. Zasady te odzwierciedlały „najbardziej postępowe tendencje polityki szkolnej owego czasu i gdyby je zrealizowano stawiałyby ustrój szkolny odrodzonego państwa w rzędzie najbardziej postępowych i demokratycznych”[34]. Niestety przedstawione przez rząd projekty organizacji szkolnictwa znacząco odbiegały od deklaracji K. Praussa, któremu stan zdrowia uniemożliwił udział w dalszych pracach nad reformą. Podczas zjazdu pod dyskusję poddano dwa referaty: *Zarys ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego* Władysława Radwana oraz *O zadaniach i godności stanu nauczycielskiego* ks. Jana Gralewskiego. W toku obrad ujawniły się dwie tendencje: jedna zmierzająca do utworzenia narodowego i demokratycznego systemu wychowania dla wszystkich obywateli (oparta na siedmioletniej szkole powszechnej)[35], druga[36] – utrzymująca niezależność ośmioletniego gimnazjum[37]. Ostatecznie uchwalono projekt kompromisowy. Niewątpliwym sukcesem obrad było jednogłośne opowiedzenie się nauczycieli za organizacją 7-letniej szkoły powszechnej, stanowiącej podstawę programową szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego. Postępowe nauczycielstwo zdecydowanie odrzuciło elitaryzm szkół średnich oraz podrzędny charakter szkół elementarnych[38].

1. 2. Organizacja systemu szkolnictwa powszechnego do roku 1932

Już w okresie I wojny światowej na terenach późniejszego państwa polskiego rozpoczęły się działania w zakresie reorganizacji szkolnictwa. Znaczy wkład w rozwój oświaty wniosła Komisja Przejściowa Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, powołana przez Radę Regencyjną 12 września 1917 roku, która przejęła władzę nad szkolnictwem na obszarach byłego Królestwa Kongresowego. Na mocy przepisów tymczasowych z dnia 10 sierpnia 1917 r.[39] mówiących o szkołach elementarnych,

[34] Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej…,* s. 280.
[35] Zwolennicy idei szkoły jednolitej mieli na względzie równość szans edukacyjnych i rozwojowych oraz dążenie do zrównania ekonomicznego i kulturalnego wszystkich warstw społecznych.
[36] Za dualizmem systemu szkolnego opowiadali się: Ludwik Jaksa-Bykowski, Tadeusz Łopuszański, Wojciech Górski i Feliks Kujawski.
[37] Możdżeń S., *Zarys historii wychowania (1918-1939), cz. III*, Kielce 1995, s. 53.
[38] Zob. Jamrożek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.
[39] Dziennik Urzędowy Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, 1917, nr 1, poz. 1.

wprowadzono darmową naukę dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym (niezależnie od wyznania), ustanowiono obowiązek szkolny (uzależniony od dostępności miejsc w placówkach), utworzono okręgi szkolne jako jednostki administracyjne. Rozporządzenie dawało szereg wytycznych dotyczących organizacji i finansowania szkolnictwa, zarówno państwowego jak i prywatnego, i było jednym z pierwszych z działań zmierzających do uporządkowania i upowszechnienia systemu edukacji. Ustawa z dnia 12 września 1917 r.[40] dotycząca uwzględnienia potrzeb szkolnych mniejszości, uprawomocniła dostęp do edukacji dla dzieci innych narodowości z jednoczesną możliwością pobierania nauki w języku ojczystym, zakładania szkół z niepolskim językiem wykładowym (po spełnieniu określonych warunków – minimum 50 dzieci w wieku szkolnym w gminie), które gminy zobowiązane były wspierać w identyczny sposób jak placówki publiczne większości narodowej. Ustawa dopuszczała również zakładanie szkół prywatnych o różnych stopniach organizacyjnych przez stowarzyszenia mniejszościowe[41].

Pod patronatem Rady Regencyjnej przystąpiono do opracowywania programów dla szkół elementarnych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych[42]. Od listopada 1918r. prace kontynuowało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, utworzone po przekazaniu przez Radę przywództwa Józefowi Piłsudskiemu. Ministerstwo sprawowało władzę oświatową na terenie całego kraju za wyjątkiem szkolnictwa śląskiego, które na mocy ustawy konstytucyjnej z dnia 15 lipca 1920r. zachowało autonomię[43].

Plan upowszechnienia szkolnictwa na terenie całego kraju wcielał w życie dekret *O obowiązku szkolnym* z dn. 7 lutego 1919 r.[44]. W myśl dekretu nauka w zakresie szkoły powszechnej obowiązywała wszystkie dzieci od 7 do 14 roku życia. Obowiązek szkolny mógł być realizowany także w innych typach szkół oraz podczas tzw. nauki domowej. Rezultaty kształcenia poza systemem państwowym kontrolował Inspektor Szkolny, przeprowadzając stosowne egzaminy. W myśl dekretu szkoły publiczne miały być tworzone w każdej miejscowości, w której zamieszkiwało co najmniej 40 dzieci w wieku szkolnym. W przypadku mniejszej liczby dzieci należało formować tzw.

[40] Dz. Urz. MWRiOP 1917, nr 1.
[41] Warto dodać, że w latach dwudziestych prawie 30% szkół prywatnych stanowiły szkoły mniejszości narodowych: Żydów, Niemców, Litwinów, Rosjan, Ukraińców i Białorusinów.
[42] Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978, s. 26.
[43] Tamże, s. 27.
[44] Dz. Urz. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 2.

rewiry szkolne o promieniu nie przekraczającym 3 kilometrów. Artykuł ósmy wprowadzający siedmioletni okres nauczania w szkole powszechnej, dopuszczał zakładanie szkół niżej zorganizowanych – z czteroletnią nauką codzienną i trzyletnią obowiązkową nauką uzupełniającą lub szkół powszechnych pięcioletnich z dwuletnią obowiązkową nauką uzupełniającą – do czasu utworzenia pełnej szkoły siedmioklasowej. Zadanie zakładania i utrzymania szkół spoczęło na gminach, co wobec słabości administracji państwowej i niestabilności rządów wpływało korzystnie na ich funkcjonowanie. Szkoły zobowiązane były prowadzić metryki i kontrolować liczbę dzieci w wieku szkolnym. Co istotne za niedopełnienie obowiązku szkolnego dekret przewidywał kary dla rodziców i opiekunów w wymiarze 40 marek polskich lub 5 dni aresztu. Z obowiązku zwolnione były dzieci chore fizycznie i niepełnosprawne intelektualnie (na podstawie orzeczenia lekarskiego) oraz te, których odległość z domu do szkoły przekraczała 3 kilometry.

Realizacja obowiązku szkolnego postępowała stopniowo i nierównomiernie. Najmniejszy dostęp do szkół mieli uczniowie z uwstecznionych pod względem edukacyjnym terytoriów byłego zaboru rosyjskiego, najlepszy – z zachodnich rejonów, gdzie obowiązkiem objętych było nawet blisko 100% dzieci. Pomimo trudności od roku szkolnego 1921/22 do roku 1927/28 odnotowano w skali kraju znaczny wzrost liczby uczniów pobierających naukę elementarną. Liczba ta osiągnęła pułap 92,8% i uznana została za sukces polityki władz oświatowych.

Tabela 1. Procent dzieci w wieku od 7 do 13 lat uczęszczających do szkół powszechnych.

Polska	**1921/22**	**1922/23**	**1923/24**	**1924/25**	**1925/26**	**1926/27**	**1927/28**
	66,2	68,9	75,1	79,5	85,6	90,6	92,8
Województwa:							
centralne	61,8	65,1	74,4	78,6	85,1	89,1	90,2
wschodnie	30,5	35,4	41,8	49,8	61,0	70,3	74,6
zachodnie	99,0	97,7	100,1*	100,2*	99,2	100,9*	100,9*
południowe	76,6	78,2	80,9	85,8	91,0	96,4	100,1*

* Procent powyżej 100 oznacza, że do szkół uczęszczała pewna liczba dzieci powyżej 13 lat.
(Źródło: *Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej*, nakładem MWRiOP, Warszawa 1929, s. 42).

Ustawa *O tymczasowym ustroju władz szkolnych* z 4 czerwca 1920r.[45] wprowadzała podział terytorium kraju na okręgi szkolne, bezpośrednio nadzorowane przez kuratorów. W rezultacie powstało 10 okręgów szkolnych (kuratoriów). Osobną

[45] Dz. U. RP 1920, nr 50, poz. 304.

jednostkę administracyjną stanowiło Liceum Krzemienieckie oraz region Śląska (jako odrębny okręg szkolny). Każdy okręg dzielił się na powiatowe inspektoraty szkolne[46].

Niezwykle ważnym dokumentem ugruntowującym postępowe działania oświatowe była Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921r.[47]. Artykuły: 110, 117, 118 i 119 odnosiły się bezpośrednio do kwestii edukacyjnych; przyznawały: wszystkim obywatelom należącym do mniejszości narodowych, wyznaniowych i językowych równe prawa do zakładania szkół i zakładów wychowawczych (nadzorowanych przez władze państwowe w określonym obszarze), wolność w zakresie nauczania i prowadzenia badań naukowych, przypieczętowywały obowiązek szkolny i wprowadzały obligatoryjne nauczanie religii we wszystkich typach szkół, do których uczęszczali uczniowie poniżej 18 roku życia.

Dwie ustawy z 17 lutego 1922 roku – *O zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych*[48] oraz *O budowie publicznych szkół powszechnych*[49], a także liczne rozporządzenia wykonawcze, w coraz większym stopniu doprecyzowały, ujednolicały i porządkowały przepisy oświatowe w skali całego kraju[50]. Istotnym postanowieniem zawartym w pierwszej z wymienionych ustaw było uzależnienie stopnia organizacyjnego szkoły od liczby dzieci zamieszkujących w jej obwodzie. W rezultacie działania przepisu w rejonach wiejskich dominowały szkoły o 1 lub 2 nauczycielach, realizujące materiał 4 lub 5 klasy. Jeżeli liczba dzieci w wieku szkolnym w ciągu trzech następujących po sobie lat nie przekraczała liczby 60 – szkoła była jednoklasowa (o jednym nauczycielu), przy liczbie od 61 do 100 – dwuklasowa (o dwóch nauczycielach), od 101 do 150 – trzyklasowa (o trzech nauczycielach), od 151 do 200 – czteroklasowa (o czterech nauczycielach), od 201 do 205 – pięcioklasowa (o pięciu nauczycielach), od 251 do 300 – sześcioklasowa (o sześciu nauczycielach), powyżej 300 – siedmioklasowa (o siedmiu lub więcej nauczycielach). Jedynie szkoła o siedmiu nauczycielach mogła realizować pełen, siedmioletni program nauczania[51]. W szkole dwuklasowej (o 2 nauczycielach) oddział IV i V trwały po dwa lata, w jednoklasowej dwuletni był oddział III, IV zaś trzyletni. W takich warunkach koniecznością stała się nauka w klasach łączonych, w systemie przed i popołudniowym[52].

---

46 *Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej*, nakładem MWRiOP, Warszawa 1929, s. 8.
47 Dz. U. RP 1921, nr 44, poz. 267.
48 Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 143.
49 Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 144.
50 Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce…*, s. 31.
51 W byłym zaborze rosyjskim istniały przejściowo szkoły czteroletnie, austriackim – sześcioletnie.
52 Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce…*, s. 36.

W roku szkolnym 1921/22 na jednego nauczyciela szkoły powszechnej przypadało średnio 55,9 uczniów, w 1925/26 – 46,9[53]. Mimo widocznego spadku na przestrzeni kilku lat, liczba uczniów w klasie pozostawała wysoka. Konieczność jednoczesnego nauczania dużej grupy dzieci w różnym wieku, przekazywania treści o zróżnicowanym stopniu zaawansowania, wymagała od pedagogów ogromnego wysiłku i bardzo często nie przynosiła oczekiwanych efektów. W roku 1918/19 w szkołach jedno i dwuklasowych liczba niepromowanych uczniów wynosiła nawet 80%[54].

Tabela 2. Liczba szkół powszechnych, nauczycieli i uczniów w Polsce w latach 1921-1929

Rok szkolny	**Szkoły powszechne**		
	Szkoły	**Nauczyciele**	**Uczniowie**
1921/22	27 585	57 319	3 213 768
1922/23	27 565	60 684	3 225 959
1923/24	27 659	65 745	3 283 901
1924/25	27 646	66 366	3 259 475
1925/26	27 599	70 063	3 259 540
1926/27	26 766	68 785	3 363 328
1927/28	26 669	71 224	3 383 708
1928/29	26 575	74 168	3 496 934

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, GUS, Warszawa 1929, s. 380).

Również liczba szkół powszechnych nie przyrastała zgodnie z oczekiwaniami władz oświatowych. W roku szkolnym 1928/29, dekadę po wejściu w życie dekretu *O obowiązku szkolnym*, wciąż przeważały szkoły najniżej zorganizowane o jednym nauczycielu. Stanowiły ponad 46% ogółu szkół powszechnych. Dla porównania szkoły siedmioklasowe o siedmiu i więcej nauczycielach – 8%. Szkoły jednoklasowe dominowały na terenach wiejskich, siedmioklasowe w miastach[55].

Uczniowie pochodzący ze środowisk mniej zamożnych – z rodzin robotników i chłopów – napotykali na swojej ścieżce edukacyjnej szereg trudności. Grupę tę charakteryzował wysoki odsiew szkolny.

„(…) wysoki odsiew (…) rozkładał się bardzo nierównomiernie wśród różnych grup społecznych, nie obejmował zupełnie dzieci z warstw zamożniejszych i najemnych pracowników umysłowych, w stopni nieznacznym dotykał dzieci niższych funkcjonariuszy i mniejszych przedsiębiorców, które zazwyczaj w miejscu zamieszkania miały pełne szkoły siedmioklasowe, a już dzieci proletariatu miejskiego, w skutek trudnych warunków życia, wykruszały się w obrębie szkoły powszechnej dość

[53] *Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej…*, s. 45.
[54] Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce…*, s. 37.
[55] *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, wyd. GUS, Warszawa 1929, s. 390-391, 393.

znacznie, bowiem klasy szóste liczyły niewiele ponad połowę uczniów klasy pierwszej pochodzącej z tej klasy społecznej.

Jeszcze trudniejsza była sytuacja dzieci wiejskich, które w połowie uczyły się w szkołach pierwszego stopnia, z najwyższą klasą IV. Nic dziwnego więc, że nawet wśród dzieci chłopów zamożniejszych i średniorolnych liczba uczniów klasy szóstej stanowiła zaledwie czwartą część liczby uczniów klasy pierwszej. Najgorsze było położenie dzieci biedoty wiejskiej: liczba dzieci chłopów małorolnych stanowiła w klasie szóstej zaledwie 17% liczby dzieci w klasie pierwszej, a liczba dzieci robotników rolnych w tej klasie wynosiła tylko 16% liczby dzieci z tego środowiska w klasie pierwszej"[56].

Uzyskanie wykształcenia średniego otwierało drogę do awansu społecznego, pozwalało zająć wyższe miejsce w hierarchii, wiązało się z prestiżem, gdyż było trudnodostępne i kosztowne.

„Demokratyczna drabina kształcenia powinna zapewnić swobodę wstępowania do szkół i uzyskiwania dyplomów przez uzdolnioną młodzież wszystkich warstw społecznych. W latach międzywojennych drabina szkolna była jednak wąska i selektywna"[57].

Dodatkowo wiele szkół średnich prowadziło tzw. klasy wstępne, odpowiadające poziomem czterem klasom szkoły powszechnej. Ułatwiało to uczniom przechodzenie do gimnazjum niższego[58], w którym nauka trwała 3 lata, a następnie do pięcioletniego gimnazjum wyższego. Istnienie 8-letniego gimnazjum stanowiło przykład dualizmu szkolnego. Jego elitarny charakter utrudniał zdobywanie wykształcenia średniego przez dzieci pochodzące z warstw gorzej sytuowanych. Choć gimnazjum zostało zlikwidowane na mocy ustawy z roku 1932, to problem przewagi szkół najniżej zorganizowanych wciąż pozostawał nierozwiązany. Ukończenie szkoły I stopnia – z najwyższą klasą IV – w dalszym ciągu uniemożliwiało podjęcie nauki na poziomie średnim, gdzie podstawę kwalifikacyjną stanowiło sześć klas szkoły powszechnej. Ponownie najbardziej poszkodowane były dzieci wiejskie. W wydanej w roku 1937 pracy *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*[59] Marian Falski porównał

[56] Mauersberg S., *Społeczne uwarunkowania dostępu do szkoły w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II RP*, Lublin 1991, s. 31-32.
[57] Tamże, s. 33.
[58] Zestaw przedmiotów i liczba przeznaczonych im godzin w gimnazjum niższym nie różniły się znacząco od tychże realizowanych w ostatnich trzech oddziałach szkoły powszechnej. Jednakże rozbieżności przejawiały się w samych programach przedmiotów i przygotowaniu nauczycieli. Oddział V, VI i VII szkoły powszechnej stanowiły zamknięcie procesu kształcenia, natomiast gimnazjum niższe traktowane było jako przygotowanie do rozpoczęcia nauki w cyklu ośmioletnim. W gimnazjum niższym najczęściej pracowali nauczyciele szkół średnich.
[59] Falski M., *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937.

liczebność uczniów z różnych środowisk społecznych na poszczególnych etapach edukacji w roku szkolnym 1935/36. Otrzymane wyniki ujawniły istnienie zasadniczych różnic w przebiegu kariery szkolnej młodzieży zależnych od pochodzenia. Okazało się również, że już na poziomie szkoły powszechnej występowały rażące rozbieżności w zakresie pobierania nauki przez dzieci z różnych środowisk.

Do optymistycznych zjawisk w obszarze szkolnictwa okresu do roku 1932 zaliczyć należy: powiększanie się kadry pedagogicznej, która sukcesywnie kształciła się w preparandach i seminariach nauczycielskich, wzrost wydatków na edukację (budżet Ministerstwa WRiOP w roku 1928 zajmował drugie miejsce pod względem wysokości w budżecie kraju, a wydatki Ministerstwa wynosiły ok. 16% całości wydatków państwowych)[60], oraz systematyczny druk niezbędnych podręczników. W 1921r. MWRiOP powołało specjalną Komisję oceny książek i pomocy szkolnych – zreorganizowaną następnie w roku 1927 – zajmującą się opiniowaniem i publikowaniem wykazów podręczników wskazanych do wykorzystywania w trakcie pracy dydaktycznej przez nauczycieli. W roku 1923 powstała także Komisja do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej[61].

Prace legislacyjne w dziedzinie oświaty przeprowadzone do roku 1932 nie doprowadziły do całkowitego ujednolicenia szkolnictwa powszechnego. Wciąż pomiędzy poszczególnymi rejonami kraju występowały różnice w długości obowiązku szkolnego oraz organizacji szkół[62]. Pomimo trudności społecznych, ekonomicznych i wewnętrznych[63] pracę Ministerstwa WRiOP w pierwszym okresie powojennym uznać należy za znaczący krok w kierunku odbudowy i upowszechnienia oświaty.

[60] *Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej…*, s. 31.
[61] Tamże, s. 35.
[62] Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce…*, s. 36.
[63] Częste zmiany rządów skutkowały personalnymi roszadami w strukturach ministerstwa. Tylko do roku 1926 funkcję Ministra WRiOP pełnili kolejno: Maciej Rataj, Antoni Ponikowski, Kazimierz Władysław Kumaniecki, Józef Mikułowski-Pomorski, Stanisław Głąbiński, Stanisław Grabski, Bolesław Miklaszewski, Jan Zawidzki. Dla polityki oświatowo-wychowawczej istotną postacią był Stanisław Grabski, orędownik wzmacniania uczuć patriotycznych i religijnych wśród młodzieży, wychowania w duchu poświęcenia dla ojczyzny, zwolennik polonizacji i podporządkowania mniejszości narodowych, autor projektu tzw. reformy Grabskiego z 1925r. (wycofanej spod obrad sejmu).

1. 3. Założenia reformy jędrzejewiczowskiej

Znaczącej przebudowy sytemu szkolnego dokonano na mocy ustawy *O ustroju szkolnictwa* z dnia 11 marca 1932 roku[64], opracowanej pod kierunkiem ministra WRiOP Janusza Jędrzejewicza[65]. Reforma obejmowała całość szkolnictwa, od wychowania przedszkolnego po studia wyższe.

Szkolnictwo powszechne uległo zasadniczemu podziałowi na trzy stopnie organizacyjne, którym odpowiadały trzy szczeble programowe[66]. Niezależnie od stopnia organizacji nauka w szkole powszechnej trwała siedem lat, jednakże w szkole I stopnia realizowano program w zakresie pierwszych 4 klas, II – 6, III – 7[67]. Szkoły średnie opierały się na podstawie programowej 6-letniej szkoły powszechnej. Klasa VII stanowiła podsumowanie lub swojego rodzaju domknięcie kształcenia na poziomie powszechnym. Ustawa przewidywała obowiązkowe dokształcanie młodzieży[68] trwające do 18 roku życia, jednocześnie dopuszczając możliwość uchylenia obowiązku ze względu na brak odpowiednich szkół. W roku szkolnym 1936/37 do zawodowych szkół dokształcających uczęszczało niecałe 97 tysięcy uczniów z liczącej ok. 3 miliony grupy osób w wieku 14-18 lat[69].

Istotne zmiany zaszły również w szkolnictwie średnim i ogólnokształcącym oraz zawodowym. Wprowadzono m.in. 4-letnie jednolite programowo gimnazja i 2-letnie

---

[64] Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389.

[65] Od nazwiska ministra ustawę nazywano: ustawą jędrzejewiczowską.

[66] Szczebel pierwszy obejmował elementarny zakres kształcenia ogólnego; drugi był rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego; trzeci miał ponadto wprowadzić uczniów w problematykę społeczno–obywatelską i gospodarczą.

[67] Szkoła powszechna I stopnia: a) posiadała cztery klasy, z których I i II miały kurs jednoroczny, klasa III – dwuletni (rocznik 3 i 4), a klasa IV – trzyletni (rocznik 5, 6 i 7); b) realizowała całkowicie pierwszy szczebel programowy z najważniejszymi elementami programowymi szczebla drugiego i trzeciego; c) przy liczbie uczniów do 60 posiadała jednego nauczyciela; od 61 do 120 – dwóch nauczycieli. Szkoła powszechna II stopnia: a) posiadała sześć klas, w tym pięć (I-V) o kursie jednorocznym i jedną – IV (rocznik 6 i 7) o kursie dwuletnim; b) realizowała całkowicie pierwszy i drugi szczebel programowy oraz najważniejsze elementy trzeciego; c) przy liczbie uczniów od 121 do 160 posiadała trzech nauczycieli, od 161 do 210 – czterech. Szkoła powszechna III stopnia: a) posiadała siedem klas o kursie jednorocznym; b) realizowała wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie; c) przy liczbie uczniów od 211 do 260 posiadała pięciu nauczycieli, od 261 do 310 – sześciu, powyżej 310 – siedmiu nauczycieli.

[68] Zadaniem dokształcania w myśl ustawy było: *pogłębianie indywidualnego i społeczno-obywatelskiego wychowania młodzieży oraz rozszerzenie ogólnego wykształcenia w dostosowaniu do potrzeb życia gospodarczego i zawodów, w których młodzież pracuje* (art. 15). Dokształcanie odbywało się w szkołach i na kursach dokształcających – ogólnych lub zawodowych.

[69] *Mały Rocznik Statystyczny 1938*, s. 323.

licea. Przyszli nauczyciele szkół powszechnych mogli kształcić się w 3-letnich liceach pedagogicznych lub 2-letnich pedagogiach[70].

Reforma realizowana była w trzech równorzędnych i powiązanych ze sobą wymiarach: organizacyjnym, metodyczno-programowym i wychowawczym. W rezultacie tak pomyślanych działań miał powstać jednolity system szkolnictwa, w którym uczniowie poddawani są selekcji i kierowani do odpowiadających ich predyspozycjom i zainteresowaniom szkół, ze szczególnym naciskiem na szkolnictwo zawodowe[71].

Celem ustawy było wprowadzenie do ustroju szkolnictwa takich zasad:

„ …które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszystkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia”[72].

Ukończenie II i III stopnia szkoły powszechnej uprawniało do podjęcia nauki w gimnazjach, seminariach, szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego oraz w szkołach zawodowych dokształcających[73]. Przechodzenie uczniów szkół powszechnych niżej zorganizowanych do szkół powszechnych wyżej zorganizowanych (II lub III stopnia) odbywało się na podstawie świadectw (bez egzaminu) i samo w sobie tworzyło bardzo skomplikowany system[74]. Część uczniów przechodząca do szkoły wyżej zorganizowanej traciła rok nauki, lecz najbardziej poszkodowane w tej sytuacji były dzieci wiejskie. Rzadka sieć szkół siedmioklasowych oraz niewielka ilość szkół II stopnia utrudniały uczniom pochodzącym ze wsi ukończenie pełnej szkoły powszechnej, a tym samym często uniemożliwiały naukę na poziomie średnim i wyższym. Ukończenie szkoły najwyżej zorganizowanej – znajdującej się poza miejscem zamieszkania ucznia – wiązało się z kosztami przerastającymi możliwości przeciętnego mieszkańca wsi. W roku szkolnym 1932/33 ponad 50% dzieci wiejskich uczęszczało do szkół jedno i dwuklasowych, stanowiących 74,6% ogółu szkół

---

[70] Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce…*, s. 42, 44.
[71] Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 49.
[72] Wstęp do ustawy z dnia 11 marca 1932r.; Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389.
[73] *Statut publicznych szkół powszechnych*; Załącznik do rozporządzenia ministra WRiOP z dnia 21 listopada 1933 (Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194).
[74] Zob. *Statut publicznych szkół powszechnych* (Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, art. 77-80).

wiejskich. Szkół siedmioklasowych było na wsi 4,4% i obejmowały niecałe 16% uczniów[75].

Program szkoły powszechnej miał „zapewnić wykształcenie ogólne niezbędne dla każdego przyszłego obywatela oraz poznanie Polski w zakresie dostępnym dla wieku i rozwoju młodzieży, uświadomić najważniejsze przejawy kultury Polski z uwzględnieniem w miarę możliwości kultury obcej, a przez to pogłębić stosunek młodzieży do państwa Polskiego”[76]. W programie szkoły powszechnej niezależnie od stopnia organizacyjnego obowiązywały następujące przedmioty: religia, język polski, historia, geografia, nauka o przyrodzie, arytmetyka z geometrią, rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew i ćwiczenia cielesne. Szczegółowy *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania* opublikowano 1934 roku[77]. W *Statucie publicznych szkół powszechnych* zaznaczono, że nauczanie powinno przybrać charakter wybitnie praktyczny, dostosowany przede wszystkim do potrzeb najbliższego danej szkole środowiska.

> „Wychowując się i kształcąc w szkole, uczeń ma przysposobić się do tego, by przez dalszą pracę nad sobą w okresie młodzieńczym stał się pożytecznym obywatelem Państwa.
>
> Uczeń dąży do wyrobienia religijnego, do uszlachetnienia swych uczuć i umocnienia charakteru, a zarazem kształci swój umysł i zdobywa sprawność fizyczną”[78].

Lata 1929-1936 stanowiły niezwykle trudny okres dla polskiego szkolnictwa[79]. Wśród głównych przyczyn takiego stanu rzeczy wymienić należy kryzys gospodarczy, przepełnione w skutek powojennego wyżu demograficznego szkoły oraz spadek liczby nauczycieli (w związku z ograniczonym budżetem MWRiOP). Niedobór nauczycieli szkół powszechnych – obliczany według bardzo wysokiej normy: 50 uczniów na jednego nauczyciela – wynosił w roku szkolnym 1933/34 prawie 27 tys. nauczycieli[80].

---

[75] Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 67.
[76] *Statut publicznych szkół powszechnych*, art. 32.
[77] *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*, Lwów 1934.
[78] *Statut publicznych szkół powszechnych*, art. 71, 72.
[79] *Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. Miąso J., Warszawa 1980, s. 74.
[80] Tamże, s. 74-75.

Tabela 3. Powszechność nauczania w latach szkolnych 1929/30 – 1937/38

Rok szkolny	Dzieci podlegające obowiązkowi szkolnemu*	Uczniowie szkół powszechnych i równorzędnych w wieku obowiązku szkolnego*	Stosunek procentowy liczby uczniów w wieku obowiązku szkolnego do liczby dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu
1929/30	4 005,0	3 789,6	94,6
1930/31	4 434,3	4 065,2	93,6
1931/32	4 721,0	4 352,0	92,2
1932/33	4 937,5	4 614,6	93,5
1933/34	5 093,0	4 703,6	92,3
1934/35	5 190,0	4 734,0	91,2
1935/36	5 143,0	4 543,0	88,3
1936/37	5 151,0	4 579,0	88,9
1937/38	5 165,0	4 647,0	90,0

* liczby podane w tysiącach
(Źródło: *Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. Miąso J., Warszawa 1980, s. 75, 77).

Od roku szkolnego 1929/30 wzrastał odsetek dzieci w wieku szkolnym, które nie uczęszczały do szkół. W roku 1935/36 aż 11% dzieci objętych obowiązkiem szkolnym pozostawało poza systemem edukacji. Statystyki nie oddawały w pełni rzeczywistości, bowiem wiele dzieci rozpoczynających naukę, przerywało ją w trakcie roku szkolnego. Szacunkowo w najgorszym okresie blisko milion dzieci znajdowało się poza szkołą[81]. Z czasem sytuacja zaczęła ulegać stopniowej poprawie – polepszała się kondycja finansowa kraju oraz osłabł przyrost dzieci w wieku szkolnym. Warto zaznaczyć, że choć nauka w siedmioletniej szkole powszechnej była obowiązkowa, ustawa nie przewidywała żadnych sankcji za jej zaniechanie.

Innym problemem szkolnictwa w tamtym okresie był powiększający się odsetek uczniów niepromowanych. Na wsi w roku szkolnym 1935/36 dochodził do 40%[82].

Realizacja ustawy z roku 1932 spotkała się z falą krytyki. Zarzucano jej m.in.: niezadowalający przyrost liczby szkół najwyżej zorganizowanych (dodatkowo normy uczniów wprowadzone przez statut z 1933 roku przyczyniły się do dalszego obniżania stopnia organizacji szkół); trudności w przechodzeniu uczniów ze szkół niżej do wyżej zorganizowanych; przepełnione klasy i nieprzestrzeganie obowiązku szkolnego[83]; oparcie gimnazjum na II szczeblu programowym, czyniące z klasy VII klasę dodatkową, przeznaczoną dla uczniów, którzy nie zamierzają kształcić się dalej (stanowiącą jedną z tzw. ślepych uliczek systemu, obok niższych szkół zawodowych,

[81] *Historia wychowania…,* s. 75.
[82] Możdżeń S., *Zarys historii wychowania (1918-1939), cz. III*, Kielce 1995.
[83] Sempołowska S., *Likwidacja powszechności nauczania*, „Robotnik” 1934, nr 303, 304, 306, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. III, Pedagogika i szkolnictwo w XX wieku*, pod red. Wołoszyna S., Kielce 1998, s. 373.

seminariów wychowawczyń przedszkoli i pedagogiów); brak drożności wewnątrz systemu szkolnictwa zawodowego oraz wykorzystywanie przez władzę trudnego gospodarczo momentu i przewagi w parlamencie do narzucenia społeczeństwu ideologii wychowania państwowego[84].

Ustawa miała również niekwestionowane zalety. Reforma uporządkowała i ujednoliciła system szkolny oraz położyła kres dotychczasowemu dualizmowi ustroju szkolnego – szkoła powszechna stanowiła odtąd główną drogę do wyższych stopni kształcenia. Przesunięcie momentu nauki w szkole średniej z 10 na 12 lub 13 rok życia wiązało się z późniejszym opuszczeniem domu rodzinnego (zwłaszcza przez dzieci wiejskie), co wydłużało okres nauki w przystępniejszej (z finansowego punktu widzenia) szkole powszechnej. Znacznej poprawie uległ także system kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

1. 4. Myśl edukacyjna obozu narodowego

W pierwszych latach niepodległości sprawy wychowania i oświaty zajmowały centralne miejsce w programie politycznym obozu narodowego. Powszechna edukacja przyczynić się miała do wyeliminowania nierówności społecznych, stworzenia silnego państwa, a przede wszystkim silnego narodu będącego jego gwarantem. Intensywne przemiany w obrębie samego nurtu narodowego – spowodowane m.in. koniecznością przełożenia koncepcji powstałych jeszcze pod zaborami na realia wolnościowe – jak i ciągłe zmagania na arenie politycznej[85], wpływały na kształt podejmowanych przez zwolenników tej orientacji działań, łagodzenie lub radykalizację poglądów na niektóre kwestie[86].

---

[84] Zob. Osiński Z., *Janusz Jędrzejewicz: piłsudczyk i reformator edukacji (1885-1951),* Lublin 2008.

[85] Na charakter rządów w Polsce okresu od uchwalenia konstytucji marcowej w 1921 r. do przewrotu majowego wpływ miał układ sił w sejmie i zakres jego kompetencji. Sejm Ustawodawczy oraz Sejm Zwyczajny I kadencji (1922) składały się z wielu ugrupowań. Partie prawicowo-centrowe uzyskały przeważającą liczbę mandatów, jednakże nie stworzyły stałej orientacji politycznej, którą scalałyby wspólne poglądy i dążenia. Rząd – powoływany i odwoływany przez Sejm – uzależniony był od aktualnych układów pomiędzy stronnictwami (Kozera A., *Oświata w myśli politycznej polskiej prawicy społecznej w latach 1918-1939,* Kielce 2004). Załamanie społeczno-polityczne i kryzys gospodarczy doprowadziły do przejęcia władzy przez sanację w 1926 roku.

[86] Zob. Kilian S., *Myśl edukacyjna narodowej demokracji w latach 1918-1939*, Kraków 1997.

Ze względu na zakres niniejszego opracowania zostanie przedstawiona jedynie istota wychowania narodowego (z pominięciem szczegółowych kwestii strategii partyjnych, ewoluujących na przestrzeni całego dwudziestolecia międzywojennego).

W myśli ideowej i politycznej obozu narodowego zagadnienie wychowania młodych pokoleń Polaków odgrywało pierwszoplanową rolę. Czołowi działacze oraz sympatycy ruchu nacjonalistycznego tacy jak Zygmunt Balicki, Roman Dmowski czy Lucjan Zarzecki nader często podnosili kwestię edukacji, postrzegając ją jako narzędzie walki o niepodległość i tożsamość narodową. Centralną pozycję w koncepcji edukacyjnej Narodowej Demokracji – której bezwzględnie podporządkowane zostały pozostałe materie – zajmował naród.

„Naród jest naszym najwyższym dobrem na ziemi”[87] wygłosił Zygmunt Balicki[88] podczas Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie w 1909 roku. Według Z. Balickiego to właśnie dobro narodu – struktury doskonałej, niepodważalnie przewyższającej wszelkie inne organizmy społeczne[89] – powinno być nadrzędnym celem wychowania. Twierdził, iż dobrostan jednostki uzależniony jest w najwyższym stopniu od losów narodu, dlatego też dbanie o interes narodowy musi stać się ideą przewodnią całego sytemu edukacji[90]. W swoich publikacjach podkreślał konieczność umacniania duchowego związku obywatela z ojczyzną, kształtowanie umiejętności podporządkowania się wspólnym celom i prawowitej władzy, wpajanie młodzieży karności opartej o wewnętrzne przeświadczenie o społecznej hierarchii, moralnego poczucia obowiązku przeciwstawnego jednostkowym interesom, oraz wyrabianie zmysłu przedsiębiorczości i poczucia celu w życiu.

> „Wychowanie narodowe wymaga od jednostki innego stosunku do Ojczyzny, niż jako do czegoś, co na zewnątrz duszy naszej istnieje, przy całym pragnieniu dobra tej Ojczyzny i potępianiu wszystkiego, co w nią godzi. Dusza polska nie tylko nosi Ojczyznę wewnątrz siebie, ale czuje się również wewnątrz niej, wszystkimi swymi splotami z nią zespoloną i zlewa całkowicie swą osobowość z jej jaźnią, a taki

[87] Balicki, Z., *Zasady wychowania narodowego. Referat przedstawiony na Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie dnia 1 listopada 1909 roku,* Warszawa 1909, s.16.

[88] Zygmunt Balicki (1858-1916) – założyciel i ideolog Narodowej Demokracji, inspirator rozwoju nauk społecznych w Polsce, autor *Egoizmu narodowego wobec etyki* (1902) oraz licznych artykułów zamieszczanych na łamach pism narodowych m.in.: „Głosu”, „Przeglądu Społecznego”, „Przeglądu Wszechpolskiego”, „Przeglądu Narodowego”.

[89] Dawidowicz A., *Problematyka narodowa w myśli politycznej Zygmunta Balickiego,* „Polityka i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s.138.

[90] Kilian S., *Myśl edukacyjna narodowej demokracji…*, s. 14.

związek tylko wówczas utrwalić się może, gdy pokłady instynktu narodowego sięgają do głębin przeszłości ojczystej"[91].

Z. Balicki był zdecydowanym przeciwnikiem patriotyzmu zbudowanego na podstawie silnych antagonizmów, opartego na intencjach zrywu niepodległościowego i walki zbrojnej. Za podstawę siły narodu uznawał natomiast tzw. „patriotyzm czynny", wyrażający się we wszechstronnie rozumianej pracy na rzecz narodu, a przede wszystkim w „uczuciowym związku z grupą narodową", wynikającym z dogłębnej znajomości przeszłości kraju, literatury ojczystej jako źródła wzorców moralnych, rozumienia ciągłości historycznej, która rozwija i umacnia w człowieku „instynkt narodowy". Podobne zapatrywania wyrażał Roman Dmowski[92] wskazując na różnorodność form patriotyzmu i potrzebę ich weryfikacji w zależności od zaistniałych okoliczności. Podkreślał konieczność skierowania wspólnych wysiłków w stronę obrony więzi narodowej, odrębności duchowej, kultury, języka i tradycji[93]. Postulował upowszechnienie edukacji ekonomicznej kształtującej czynny stosunek do rzeczywistości, zamiłowanie do pracy organicznej na rzecz narodu, niezależne od panującej aktualnie sytuacji politycznej[94]. Posługiwał się pojęciem „patriotyzmu pozytywnego", które precyzowało rozumienie dbania o interes narodowy. W *Myślach nowoczesnego Polaka* pisał:

„Przedmiotem tego patriotyzmu, albo ściślej mówiąc nacjonalizmu, nie jest pewien zbiór swobód, które dawnej ojczyzną nazywano, ale sam naród, jako żywy organizm społeczny, mający swą na podstawie rasowej i historycznej rozwiniętą odrębność duchową, swą kulturę, swe potrzeby i interesy. Polega to na przywiązaniu do tej narodowej indywidualności, do języka, kultury, tradycji, na odczuciu potrzeb narodu jako całości, na zespoleniu się z jego interesami. Jego rola nie kończy się z bliższą lub dalszą chwilą odzyskania niepodległości – to jest dla niego jedynie etap, poza którym praca i walka trwa dalej, posiłkując się nowymi narzędziami, nową bronią. Jednostka tu nie występuje jako walcząca o wolność jedynie, głównym jej celem jest rozszerzenie zakresu narodowego życia, pomnożenia materialnego i duchowego dobra narodu, zdobycie dla tej całości społecznej, do której należy możliwie wysokiego stanowiska w szeregu ludów. W tym nowoczesnym pojmowaniu patriotyzmu zmienia się całkowicie stosunek jednostki do narodu. Jego istota wyraża się w ścisłym związku jednostki ze swym społeczeństwem, na traktowaniu wszystkich jego spraw i interesów jako swoje, bez względu na to, czy

[91] Balicki, Z., *Zasady wychowania narodowego…*, s. 4.
[92] Roman Dmowski (1864-1939) – współzałożyciel Narodowej Demokracji, czołowy ideolog polskiego nacjonalizmu, publicysta, polityk, autor m.in. *Myśli nowoczesnego Polaka* (1903).
[93] Kilian S., *Myśl edukacyjna narodowej demokracji…*, s. 27.
[94] Tamże, s. 31.

osobiście są one nam bliskie, na odczuwaniu jego krzywd nie tylko tam, gdzie nam one osobiście dolegają"[95].

Miejsce ideału żołnierza-obywatela (stworzonego przez Zygmunta Balickiego) – człowieka zdolnego zarówno do walki, jak i codziennej konsekwentnej pracy z okresu zaborów – zajął wzorzec pracownika-obywatela, działającego na rzecz odbudowującego się kraju, postulowany przez Lucjana Zarzeckiego[96]. L. Zarzecki był gorącym orędownikiem upowszechnienia edukacji nie tylko pośród dzieci i młodzieży, ale również starszych grup wiekowych (jako niezbędnych wzorów postępowania dla młodych) oraz konsekwentnego podnoszenia jej poziomu. Nawoływał do przebudowy sytemu szkolnego i ograniczenia treści nauczania, które uważał za zbyt teoretyczne, przeładowane i nieadekwatne.

„Najlepszym i jedynie pewnym sprawdzianem wartości pewnego systemu wychowawczego jest wartość wychowańców doświadczalnie sprawdzona, jest suma pracy pożytecznej dla społeczeństwa, pracy twórczej, przez nich wniesiona. Zadaniem wychowania jest urabianie ludzi dla społeczeństwa pożytecznych, pracujących w kierunku jego interesów żywotnych"[97].

Według L. Zarzeckiego oświata miała koncentrować się właśnie wokół kształcenia zawodowego, idącego w parze z formowaniem silnego charakteru. „Charakter to nie tylko jednolitość, ale siła, to nie tylko spokój jedności, ale i stałość wysiłku"[98].

Rolą szkoły w myśli edukacyjnej narodowców było stworzenie struktury zdecydowanie nieliberalnej opartej na praworządności i karności, która powinna wraz z rodziną tworzyć środowisko jednolitych oddziaływań wychowawczych, uczących dyscypliny, podporządkowania i szacunku, umiejętnie wykorzystując przy tym system kar i nagród[99].

„Dziecko nie pyta o pochodzenie praw, które mu się od najwcześniejszych lat podaje jako niewzruszone normy postępowania, ono je szanuje i szanować będzie, choćby się spotykało z odmiennymi przepisami w innych rodzinach, byle prawa te były logiczne, jasne, konsekwentne, ściśle stosowane i skrupulatnie wykonywane. Nic tak nie podkopuje poczucia prawa w dzieciach, a więc i mocy

---

[95] Dmowski R., *Myśli nowoczesnego Polaka*, wyd. X, Wrocław 1994, s. 95-96.
[96] Lucjan Zarzecki (1873-1925) – przedstawiciel pedagogiki narodowej, teoretyk wychowania narodowego, matematyk, autor m.in.: *O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej. Rola wychowania w kształtowaniu narodu* (1923), *O głównych postulatach wychowania narodowego* (1924).
[97] Zarzecki L., *O kształceniu charakteru*, „Przegląd Narodowy" 1917, nr 7, s. 15.
[98] Tamże, s. 13.
[99] Kilian S., *Myśl edukacyjna narodowej demokracji…*, s. 24-25.

ich charakteru, jak zmienność i chwiejność w jego stosowaniu i to przeświadczenie, że może ono być bezkarnie naruszane"[100].

Zadaniem wychowawców wg Z. Balickiego było takie urabianie indywidualności podopiecznych, aby ta rozwijała się w pożądanym społecznie kierunku.

„Jeżeli idzie o jakość, o typ charakteru dziecka, to cała rola wychowawcy polegać jedynie powinna na ścisłym wyznaczeniu granic w jakich jego indywidualność obracać się musi, aby nie szła w kierunku szkodliwym dla otoczenia i dla niego samego, tj. wyrażając się pospolicie – na wykorzenianiu wad i nałogów. Widzimy tu zupełną analogię z rolą państwa w stosunku do swych obywateli (…) moc charakteru polega na ugruntowaniu w jednostce wewnętrznych norm prawa, którymi się rządzi w życiu"[101].

Z. Balicki odwoływał się do przykładu organizacji struktur wojska lub Kościoła jako modelowych, w których każdy doskonale zna swoje obowiązki, wykonuje je należycie, nie ulega słabościom i wahaniom, rozgranicza powinności od osobistych pragnień. Wychowanie oparte tylko na miłości i przywiązaniu uważa za pewnego rodzaju marnotrawienie potencjału dziecka, które owszem może być w życiu dorosłym człowiekiem przyzwoitym, ale pozbawionym mocy charakteru. Deprecjonuje także wartość zaszczepiania postaw racjonalizmu i krytyczności. W *Kształtowaniu charakteru* można przeczytać:

„Poddawanie się prawu tworzy moc charakteru, poddawanie się argumentom – rozwija tylko w dziecku popęd do przeciwstawiania jednym argumentom drugich, dla niego dogodniejszych i prowadzi w końcu do anarchii wewnętrznej, osłabienia woli i dezorganizacji charakteru. Gdy stanie się człowiekiem, normą dla niego będzie nie to, co jest społecznie konieczne, ale to, co mu osobiście dogadza"[102].

Wyłącznym obszarem, w którym mógł przejawiać się indywidualizm jednostki był w tym ujęciu zakres inicjatywy twórczej[103] ukierunkowanej na naród i poprzez niego realizowanej[104].

[100] Balicki Z., *Kształtowanie charakteru*, „Przegląd Narodowy" 1912, nr 10, s. 573.
[101] Tamże, s. 568-569.
[102] Tamże, s. 577.
[103] Tamże, s. 571.
[104] Balicki Z., *Czynniki zachowawcze i postępowe*, [w:] *Dziesięciolecie Przeglądu Wszechpolskiego*, pod red. R. Dmowskiego, Kraków 1905, http://docer.pl/doc/5e8v5; (stan z dnia: 30.09.2018).

W świetle myśli narodowej kształtowanie osobowości wychowanka miało postępować w kilku wymiarach jednocześnie: umysłowym, duchowym, fizycznym, moralnym i religijnym. Wszystkie te płaszczyzny powinny przenikać się wzajemnie i uzupełniać. Choć ideologia nacjonalistyczna poprzez absolutyzowanie narodu, a tym samym sprowadzanie jednostki do podległej jego woli, stała w sprzeczności z personalizmem chrześcijańskim, to właśnie w religii upatrywała podstawowego źródła wartości moralnych[105]. Dla R. Dmowskiego religia rzymskokatolicka urastała do rangi „wychowawczyni narodu", tworząc podbudowę etyczną jego egzystencji[106]. Z. Balicki stawiał wychowanie religijne nawet ponad wychowaniem narodowym i obywatelskim, gdyż miało ono znaczący wpływ na wszystkie sfery życia człowieka. Twierdził, że tylko pokolenia wychowane w atmosferze religijności mogą zrodzić ludzi jednolitych, entuzjastów obdarzonych intuicją, w pełni odpowiedzialnych za swoje czyny, posiadających cel i sens życia.

> „Religia daje duszy ludzkiej, a tym bardziej duszy młodzieńczej, jedność i harmonię wewnętrzną, odkrywa nad to przed nią wyżyny życia duchowego i chroni ją od tego rozkładowego poczucia, że wszystko jest względne, wszystko znikome, wszystko przemijające i skończone"[107].

Zdyscyplinowanie, poświęcenie, tłumienie zachowań egoistycznych i dostrzeganie celów wyższych, ponadjednostkowych, związane nieodzownie z katolicyzmem, odpowiadało doktrynie endeckiej, tworzyło wraz z nią pozornie spójną całość.

> „Wiara jest naprawdę istotnym sensem życia. Jeżeli płynie z głębin duszy ludzkiej jest dźwignią pracy pokoleń, upiększa życie, ubarwia jego szarzyznę, przytłumia bóle. (…) Wiara, którą żyją pokolenia streszcza w sobie sprężyny historii, instynkty życia zbiorowego, bez niej nie ma epoki, nie ma typów ludzkich, nie ma rozmaitości w życiu"[108].

Idea wychowania narodowego traciła na sile oddziaływania od czasu odzyskania przez Polskę niepodległości. Wpływ na ten stan rzeczy miało kilka czynników: zdezaktualizowanie się wielu postulatów, skomplikowana sytuacja polityczna, brak przychylności antyklerykalnego nauczycielstwa wobec przedstawicieli Narodowej Demokracji, oraz fakt iż ponad 30% ludności ówczesnej Polski stanowiły mniejszości

---

[105] Macała J., *Naród a katolicyzm w myśli politycznej Narodowej Demokracji w okresie II RP,* [w:] *Ideologie, doktryny i ruchy narodowe. Wybrane problemy*, pod red. S. Stępnia, Lublin 2006, s. 311-312.
[106] Kilian S., *Myśl edukacyjna narodowej demokracji…*, s. 34.
[107] Balicki, Z., *Zasady wychowania narodowego…*, s. 13.
[108] Zarzecki L., *O kształceniu charakteru…*, s. 11.

narodowe, które z oczywistych względów nie akceptowały dominacji kierunku nacjonalistycznego[109].

1. 5. Ideały wychowawcze sanacji

Znacznie większą popularnością niż wychowanie w duchu narodowym wśród antyklerykalnego nauczycielstwa i działaczy oświatowych mogło poszczycić się wychowanie państwowe, stanowiące oficjalną ideologię sanacji[110]. Należy zaznaczyć, iż termin „wychowanie państwowe" określa zarówno całokształt polityki oświatowej władz po zamachu majowym, jak też kierunek wychowania obywatelskiego obecny w tym samym okresie[111].

Sanacja (tzw. sanatorzy) wywodzili się w większości z byłych Legionów i Polskiej Organizacji Wojskowej (POW) i przynależeli do różnych stronnictw, głównie Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS), Polskiego Stronnictwa Ludowego „Wyzwolenie", Konfederacji Ludzi Pracy, oraz Unii Narodowo-Państwowej, które łączyło ponadpartyjne poparcie dla osoby Marszałka Piłsudskiego. Swoje stanowisko oraz program sanatorzy wypracowali na łamach czasopism: „Droga" – redagowanego przez Adama Skwarczyńskiego (1886-1934) jednego z głównych ideologów obozu piłsudczykowskiego oraz „Głosu Prawdy" – redagowanego przez radykalnego zwolennika Marszałka – Wojciecha Stpiczyńskiego (1896-1936)[112].

Z założenia przeciwni rządom sejmu sanatorzy postawili sobie za zadanie naprawę stanu państwa poprzez walkę z niesprawiedliwością i bezrządem. Kwestiom wychowawczo-oświatowym miały przyświecać idea pracy – jako naczelna, kolejno idee sprawiedliwości, wolności, władzy, własności i indywidualności[113].

Sanacja jako niejednolity front partyjny posługiwała się pojęciami i ideami, co prawda tworzącymi określony system poglądów, głównie politycznych, aczkolwiek nieugruntowany w filozofii i uwarunkowany w dużej mierze interesami tejże grupy. Twórcą i przywódcą sanacji był oczywiście Józef Piłsudski, jednakże to nie jemu

[109] Krasuski J., *Historia wychowania…*, s. 193.
[110] Tamże, s. 193.
[111] Osiński Z., *Janusz Jędrzejewicz o wychowaniu*, „Annales UMCS" 2002, vol. LVII, sectio F, s. 250.
[112] Araszkiewicz F.W., *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 151-152.
[113] Tamże, s. 153.

przypisuje się miano czołowego ideologa ruchu[114]. J. Piłsudski był przede wszystkim wojskowym i politykiem, wodzem i wzorem.

Czołowym ideologiem sanacji był natomiast wspomniany wyżej Adam Skwarczyński, ceniony ówcześnie redaktor i publicysta. Jako zagorzały piłsudczyk swoje założenia ideologiczne wywiódł od idei czynu, którą przypisywano samemu Marszałkowi (w nawiązaniu do słów J. Piłsudskiego zaczerpniętych z „Irydiona" Z. Krasińskiego: „Idź i czyń")[115].

„Podstawą tej działalności (społeczno-wychowawczej) miało być zbiorowe samowychowanie oparte na pracy, inicjatywie i odpowiedzialności, a nie na formowaniu wzniosłych haseł. Przyswojenie wiary lub idei powinno służyć praktycznemu działaniu w życiu społeczno-wychowawczym"[116].

A. Skwarczyński przypisywał piłsudczykom wzniosłe idee, wykraczające poza sprawy materialne i politykę, podkreślał moralne i duchowe znaczenie Kościoła, związków zawodowych, doceniał wartość rodziny jako komórki w dużej mierze kształtującej stosunek do pracy i zasad etycznych, ponadto propagował działania zespołowe[117]. Naczelnym celem przyświecającym A. Skwarczyńskiemu było ukształtowanie życia narodu polskiego tak, „aby stać się ono mogło wielką szkołą charakterów, zdolnych w twórczym wysiłku wytrzymać napór przeciwności, jakich z pewnością nie oszczędzi Polsce dziś, jutro i pojutrze"[118].

Sanatorzy od początku deklarowali pragnienie odbudowania Polski wielkomocarstwowej. „Polska znajduje się w takim położeniu, że żyć samodzielnie może tylko, jako naród potężny", głoszono. Środka realizacji tego celu upatrywali oni we wspólnej, wytężonej pracy całego narodu na wszystkich polach ludzkiej aktywności.

„Zorganizowanie tych rzesz we wspólnym poczuciu odpowiedzialności i na jednolitej podstawie moralnej: walki o triumf prawa pracy, planowe zespolenie tych wysiłków dla wspólnej budowy – stwarza

[114] Iwanicki M., *O ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*, Siedlce 1986, s. 17.

[115] Warto zaznaczyć, że wśród sanatorów niewielu było ideologów-teoretyków zajmujących się tworzeniem spójnego systemu poglądów. Wśród nielicznych wymienić należy: oprócz Adama Skwarczyńskiego, Janusza Jędrzejewicza, Walerego Sławka i Adama Koca.

[116] Iwanicki M., *O ideowo-wychowawczym…*, s. 19-20.

[117] Tamże, s. 20-21.

[118] Horzyca W., *Adam Skwarczyński. Profil duchowy*, Warszawa 1934, s. 13.

nową potęgę, która od razu dziś potrafi świadomie zmieniać stosunki kulturalne, gospodarcze, państwowe i przekształcać porządek społeczny"[119].

W publikacji *Pod znakiem odpowiedzialności i pracy* redagowanej przez Skwarczyńskiego i wydanej pod patronatem „Drogi", Józef Kaczkowski i Zbigniew Madeyski konsolidując przekonania sanatorów, pisali:

„Będzie to droga do Nowej Polski — od wychowania jednostki: przez karne zespoły do przebudowy zbiorowej psychiki narodu. Pierwszym tego etapem musi być wytworzenie się i ugruntowanie samowiedzy państwowej, jak ugruntowała się samowiedza narodowa. (…) Państwo i po stokroć Państwo. Nie tylko dlatego, że nie mamy doskonalszej formy dla życia narodu, ale nade wszystko dlatego, że ono zapewnia narodowi maximum rozwoju i pozwala mu spełniać jego misję. Słowa: Państwo i misja – muszą znaleźć swoją treść dziejową, i to jest zadaniem naszego pokolenia. (…) Nie bójmy się tego romantyzmu dziejowego, on to bowiem zapładnia młode pokolenia wiarą w wielkość i wartość życia: młodym nie wystarcza bowiem teraźniejszość, Oni żyją przyszłością i dla przyszłości. Stąd hasło wielkości i mocarstwowości Polski i jej roli dziejowej wobec całej ludzkości jest nie tylko wskazaniem celu naszych państwowotwórczych wysiłków, ale także ideą przewodnią o sile dynamicznej, jaką przed wojną miała idea niepodległości"[120].

Autorzy pokusili się również o zredagowanie szeregu haseł i wskazań przyświecających pracy na rzecz państwa, które w wymowny sposób oddają istotę ideologii sanacji. Deklarowali:

- *Nakazem: Służba dla Państwa i gotowość wysiłków dla niego.*
- *Silny Rząd stać winien na straży Dobra i Honoru Państwa.*
- *Odpowiedzialność, ofiarność i bezinteresowność – znamiona Służby dla Państwa i społeczeństwa.*
- *Honor i ambicja państwowa stać się winny normami życia polskiego.*
- *Prawa i obowiązki obywateli związane być winny z interesem Państwa.*
- *Praca i stopień jej użyteczności społecznej – podstawowym miernikiem uprawnień obywatela.*
- *Wyścig pracy i tworzenie kapitału rodzimego drogą oszczędności, choćby przez obniżenie stopy życiowej, będą środkami do zdobycia niezależności gospodarczej.*
- *Niesiemy wolność i współpracę ujarzmionym bratnim narodom od Bałtyku po Morze Czarne.*

119 *Deklaracja Konfederacji Ludzi Pracy,* [w:] Bełcikowska A., *Stronnictwa i związki polityczne w Polsce,* Warszawa 1925, s. 817, 822.
120 Kaczkowski J., Madeyski Z., *Hasła i wskazania przewodnie w organizacji pracy dla państwa,* [w:] *Pod znakiem odpowiedzialności i pracy*, pod red. Skwarczyński A., Warszawa 1933, s. 257-258.

- *Dążymy do nowego ustroju: uspołecznienia państwa - przez oparcie go o wszystkie żywotne siły narodu, zorganizowanego w karnych zespołach, spełniających częściowo funkcje państwowe i odpowiedzialnych za nie*[121].

Sanatorzy odżegnywali się od formułowania postaw roszczeniowych obecnych w innych ugrupowaniach, często podkreślali takie słowa jak: służba, ofiarność, bezinteresowność, dążenie, zamiast: oczekiwanie, czy należność[122]. Zmierzali do stworzenia silnego państwa, wytrwałego i podporządkowującego się społeczeństwa, spajanego przez jasne idee i rządzonego przez wodza-wzór stojącego nawet ponad prawem, reprezentującego najwyższe i najszlachetniejsze cechy ludzkie. Syntezując: „idea wychowania państwowego zakładała kształtowanie postawy lojalności wobec państwa, szacunku dla symboli narodowych i władz”[123].

Kult silnych postaci – autorytetów dla obywateli, a w szczególności dla podatnej na wpływy młodzieży – był istotnym elementem światopoglądowej aktywności sanatorów. Stworzyli oni i promowali własny ideał wychowania, dla którego pierwszym wzorcem osobowym stał się, co oczywiste, Józef Piłsudski. Obok Marszałka bohaterem młodych Polaków wysuwanym przez sanację był pułkownik Leopold Kula-Lis (1896-1919), młody, wybitnie zdolny i dzielny oficer, który zginął w walce na froncie wschodnim odnosząc ciężkie rany, w wieku zaledwie dwudziestu trzech lat. Inną promowaną osobowością, wywodzącą się z obozu piłsudczyków, była małżonka naczelnika państwa – Aleksandra Piłsudska[124].

Postaciami, które wywarły znaczący wpływ na politykę oświatową po roku 1926[125] byli dwaj ministrowie stojący na czele MWRiOP, a mianowicie Sławomir Czerwiński (1885-1931) i Janusz Jędrzejewicz (1885-1951). Czerwiński kierujący ministerstwem w latach 1929-1931, popularyzował jako wzorcowy typ „bojownika-pracownika”, oddanego, pracowitego, lojalnego, łączącego romantyczne ideały z prozą codziennego życia. Odrzucał szowinizm narodowy. Według niego wychowanie obywatelsko-państwowe miało wykształcić w wychowankach pewne dyspozycje psychiczne

---

[121] Tamże, s. 258-259.
[122] Iniewski F., *Przesłanki i istota wychowania państwowego w Polsce okresu międzywojennego,* [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II RP*, Lublin 1991, s. 415.
[123] Malinowski L., *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2015, s. 58.
[124] Iwanicki M., *O ideowo-wychowawczym…*, s. 67-69.
[125] Od przewrotu majowego do objęcia ministerstwa przez Czerwińskiego w 1929r., zachodziły częste zmiany na stanowisku ministra WRiOP. Funkcję tę pełnili kolejno: S. Grabski, J. Mikułowski-Pomorski, A. Sujkowski, K. Bartel i K. Świtalski.

niezbędne w służbie państwu, wykreować oddanych obywateli i pracowników niezależnie od wyznania i narodowości[126].

Następca Ministra S. Czerwińskiego – Janusz Jędrzejewicz, który zasłynął opracowaniem i przeprowadzeniem reformy systemu szkolnictwa, tak precyzował swoje poglądy wychowawcze podczas przemówienia wygłaszanego z trybuny sejmowej w 1932 roku:

„Wychowanie państwowe jest wychowaniem obywatelskim, albowiem ma ono na celu przygotowanie człowieka lojalnego, uczciwego, kochającego swe państwo, obywatela o możliwie najgłębszym zrozumieniu swych obywatelskich obowiązków, z których to obowiązków wynikają jego prawa. Nie może bowiem posiadać żadnych praw człowiek, który się do żadnych obowiązków nie poczuwa. Wychowanie państwowe jest wychowaniem obywatelskim, albowiem uczy ono podporządkowywać swoje dobro osobiste dobru powszechnemu, które jest dobrem ogółu obywateli. Uczy ono umiejętności ofiary i służby; twierdzi (...) że istnieją wartości wyższe, że interes zbiorowości, w ramy konstrukcji państwowej ujętej, przewyższa każdy z nią sprzeczny interes jednostki ludzkiej"[127].

Od strony praktycznej na wdrażanie w życie ideologii wychowania państwowego w duchu sanacji składało się: przeprowadzanie czystek personalnych wśród nauczycieli i pracowników administracji, wzmożenie pracy propagandowej w szkolnictwie, rewizja programów nauczania oraz wszechobecny kult osoby Józefa Piłsudskiego[128].

Znana historyk i działaczka polityczna związana z obozem sanacji – Hanna Pohoska, na łamach „Zrębu[129]", kwartalnika poświęconego zagadnieniom wychowania obywatelskiego, nakreśliła główne tezy dotyczące źródeł ideologii sanacji, które w sposób bezpośredni miały ukierunkowywać działania w ramach polityki oświatowej i społecznej:

„1) pierwszym źródłem naszej ideologii wychowawczej jest romantyzm, pojęty nie w strukturalnej całości, a w pewnych wyodrębnionych z niego cechach, które są twórczą pracą duchową; 2) materializm, pozytywizm i trzeźwe na świat patrzenie wydatnie wpłynęły na kształtowanie się naszej ideologii i w ostatnich szczególnie latach dodały nowego bodźca naszym pracom wychowawczym, w związku z ich gospodarczym podłożem. 3) dążenie do reform politycznych i społecznych we współczesności oddziaływa na kształtowanie się naszej ideologii"[130].

---

[126] Kozera A., *Oświata w myśli politycznej polskiej prawicy społecznej…*, s. 32.
[127] Za: Osiński Z., *Janusz Jędrzejewicz o wychowaniu…*, s. 266.
[128] Araszkiewicz F.W., *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej…*, s. 170.
[129] Kwartalnik ukazywał się w latach 1930-1936. Gronie jego publicystów zaleźli się m.in.: Janusz Jędrzejewicz, Bogdan Nawroczyński, Adam Skwarczyński, Hanna Pohoska.
[130] Pohoska H., *Ideowe podstawy wychowania obywatelskiego*, „Zrąb" 1932, r. III, t. 12, s. 70.

Wobec powyższego idee obywatelsko-wychowawcze sanacji stanowiły zespolenie pewnego rodzaju romantyzmu, imponderabiliów ze staraniami upraktyczniania wychowania i powiązania go z celami gospodarczymi kraju.

Doktryna wychowawcza sanacji przechodziła przez różne fazy rozwoju. Anna Radziwiłł wyszczególniła cztery etapy jej tworzenia i realizacji:

1. 1926-1928 – marginalne zainteresowanie sprawami wychowawczymi młodzieży.
2. 1928-1933 – ofensywa wychowawcza sanacji; opracowywanie teoretycznych podstaw ideologii wychowania państwowego oraz prace nad ustawą szkolną.
3. 1934-1937 – realizacja założeń teoretycznych i powolne wycofywanie się z koncepcji wychowania państwowego spowodowane jego licznymi słabościami.
4. 1937-1939 – ponowna aktywność sanacji na polu wychowania; wychowanie wojskowe i konsolidacja narodowa[131].

Ważnym momentem dla szkolnictwa w okresie ofensywy wychowawczej sanatorów był rok 1932[132], kiedy w wychowaniu obywatelskim zarysował się wyraźnie utylitaryzm, wyrażający się m.in. w przesunięciu nacisku z nauk humanistycznych na nauki matematyczno-przyrodnicze. Przesuniecie to wynikało bezpośrednio z pragmatycznego podejścia rządu i przeświadczenia o konieczności poprawienia kondycji gospodarczej państwa. Odrzucono tzw. „optymizm wychowawczy" na rzecz celowo i świadomie ukierunkowanego wychowania, kształtującego człowieka stanowiącego wzór cnót ewangelicznych i obywatelskich – „człowieka i obywatela"[133]. Po roku 1932 ujednolicenie ideowo-państwowe uwidoczniło się w największym stopniu w programach szkół gimnazjalnych i licealnych[134].

Wychowanie państwowe silnie krytykowały różne środowiska lewicowe[135], upatrujące w nim zagrożenia dla wolności obywateli, kształtowanych na wzór żołnierzy

---

[131] Za: Kabzińska Ł., Kabziński K., *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego,* [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, Kraków 2011, s. 48.

[132] Datę tę wskazują m.in. F.W. Araszkiewicz i L. Malinowski.

[133] Zob. Osiński Z., *Janusz Jędrzejewicz o wychowaniu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" 2002, vol. LVII, sectio F.

[134] Malinowski L., *Wychowanie państwowe…,* s. 62.

[135] Po śmierci marszałka Piłsudskiego przeciwko idei wychowania państwowego opowiadały się również powstające w tamtym czasie sanacyjne organizacje młodzieżowe, tj. Legion Młodych i Straż Przednia. Ostrej krytyce poddano J. Jędrzejewicza, zarzucając mu m.in. przygotowywanie przyszłych funkcjonariuszy państwa oraz zeświecczenie młodzieży.

– karnych i lojalnych, w pierwszej kolejności wobec państwa. Podczas obrad Związku Nauczycielstwa Polskiego w 1939 roku przypisano wychowaniu państwowemu rolę „parawanu", za którym próbowano jedynie ukryć palące problemy społeczne. Zarzuty jakoby wychowanie państwowe służyło partykularnym interesom sanacji i umocnieniu dyktatury, które pojawiały się na początku lat trzydziestych, stłumiło widmo wojny i konieczność obrony dopiero co odzyskanej państwowości[136].

[136] Tamże, s. 63.

Rozdział 2. Programy nauczania przedmiotów artystycznych dla szkół powszechnych

Zakres nauczania rysunku, śpiewu oraz zajęć praktycznych w pierwszych latach niepodległości regulował *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero i pięciooddziałowej*. Sukcesywnie od roku 1920 ukazywały się programy przeznaczone dla pełnej siedmioklasowej szkoły powszechnej, które stanowiły podstawę nauczania przedmiotów artystycznych aż do momentu opublikowania w 1934 roku *Programu nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*. Programy te swoim kształtem dawały wyraz aprobowanym tendencjom wychowawczym oraz światopoglądowym ich autorów oraz stanowiły odpowiedź na potrzeby i możliwości szkolnictwa w danym momencie historycznym.

2. 1. Programy obowiązujące w latach 1918-1932

W okresie zaraz po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, kiedy to na bieżąco formował się kształt ówczesnego szkolnictwa, podstawą pracy dydaktycznej większości szkół powszechnych był *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej*. Program zawierał treści przedmiotowe oraz rozkład godzin, dostarczał także szeregu wskazówek metodycznych[137]. Właściwe programy dla szkoły powszechnej siedmioklasowej ukazywały się sukcesywnie od roku 1920.

Dokumentem regulującym liczbę godzin przypadających na realizację poszczególnych zajęć w szkołach o różnym stopniu organizacji był *Rozkład godzin w szkołach powszechnych*[138], wydany drukiem po raz pierwszy w 1919 roku[139].

---

[137] Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku dla szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Lublin 2010, s. 34.

[138] *Rozkład godzin w szkołach powszechnych*, wyd. I, Warszawa 1919.

[139] Kolejne wydania: Warszawa 1920, Warszawa 1925.

Tabela 4. Rozkład godzin w szkołach powszechnych siedmioklasowych

	Oddział	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**
Nazwa przedmiotu	Religia	2	2	2	2	2	2	2
	Język polski	18/2	8	6	5	4	4	4
	Język obcy	–	–	–	–	4	3	3
	Rachunki z geometrią	6/2	4	4	4	4	4	4
	Przyroda	–	–	2	3	2	3	4
	Geografia	–	–	2	2	2	2	4
	Historia	–	–	2	2	2	2	
	Rysunki	2/2	2	2	2	2	2	2
	Roboty	4/2	3	3	4	4	4	4
	Śpiew	2/2	2	2	2	2	2	1
	Ćwiczenia cielesne	6/2	6/2	6/2	4/2	4/2	4/2	4/2
	Roboty kobiece*	–	–	2	2	2	2	2
	Razem	**21**	**24**	**28**	**26**	**30**	**30**	**30**

* przedmiot nadobowiązkowy
(Źródło: *Rozkład godzin w szkołach powszechnych,* wyd. III, Warszawa 1925, s. 3).

Dla szkoły najwyżej zorganizowanej siedmioklasowej na nauczanie rysunku rozkład przewidywał dwa razy po pół godziny tygodniowo w klasie pierwszej oraz dwie godziny w oddziałach od drugiego do siódmego. Podobny schemat obowiązywał w nauce śpiewu, za wyjątkiem oddziału siódmego, w którym nauczanie ograniczono do godziny w tygodniu. Wymiar czasu przeznaczonego na roboty ręczne w klasie pierwszej wynosił cztery razy po pół godziny, w drugiej i trzeciej – trzy, od czwartej do siódmej – cztery godziny. W oddziale trzecim wprowadzano tzw. roboty kobiece, na które poświęcano dwie godziny w tygodniu, aż do ukończenia szkoły powszechnej. Liczba godzin ulegała zmniejszeniu wraz z obniżaniem się stopnia organizacyjnego szkoły.

2. 1. 1. Program nauczania rysunku

Programy ministerialne zbudowane były według jednolitego schematu, a mianowicie: celu nauki danego przedmiotu, szczegółowego programu nauczania oraz wskazówek metodycznych.

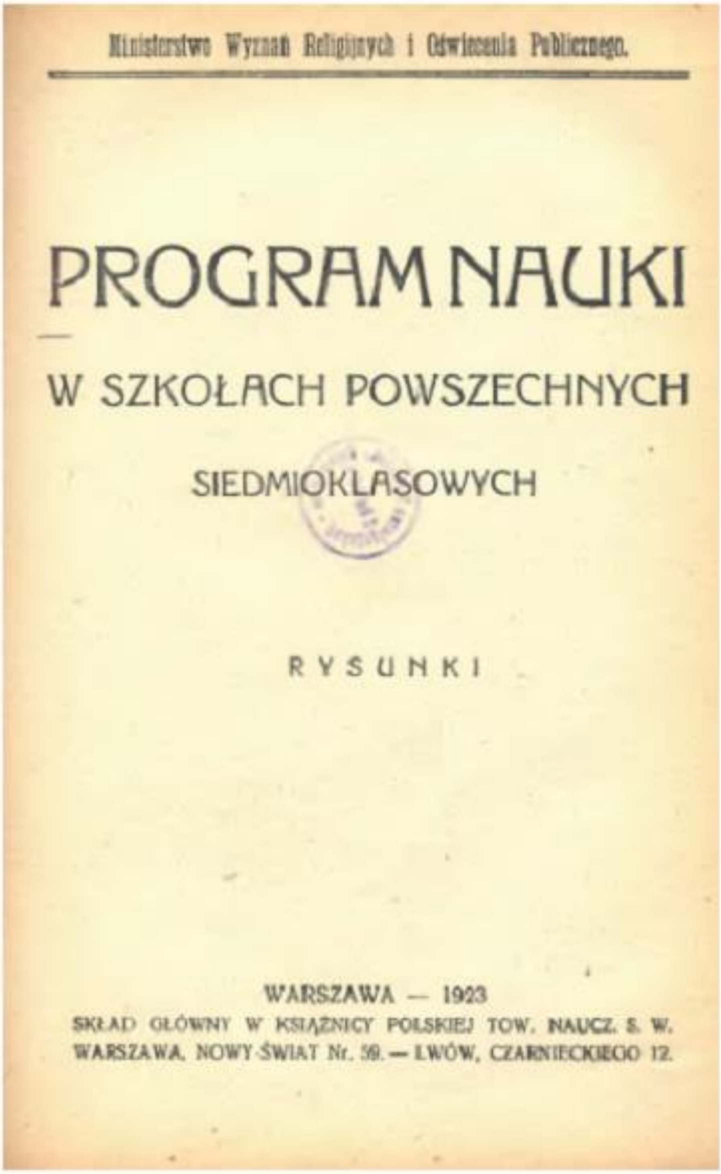
Program nauczania rysunku stawiał następujące cele:

1. Rozwijanie zmysłu spostrzegania i umiejętności świadomego patrzenia; rozwijanie zdolności ujmowania rozmiarów przestrzennych; ćwiczenie pamięci kształtów i barw;

2. Budzenie i rozwijanie zdolności pojmowania i tworzenia form plastycznych, oraz graficznego i plastycznego ich wyrażania;
3. Kształcenie umiejętności uchwycenia typowych cech przedmiotu;
4. Kształcenie wyobraźni plastycznej;
5. Kształcenie zmysłu zdobniczego i wrażliwości na piękno w ogóle[140].

Program szczegółowy uwzględniał podział na: oddział I – III, IV – V i VI – VII. Podczas pierwszych trzech lat nauki uczniowie zdobywali wiedzę i umiejętności w zakresie: rysunku ilustracyjnego z wyobraźni, rysunku wykonanego na podstawie pokazu, dowolnego rysunku z pamięci oraz wstępnych ćwiczeń zdobniczych. Na kolejnym etapie, czyli w oddziałach IV – V obowiązywały krótkotrwałe ćwiczenia rozmachowe, rysunek z natury na podstawie przypomnienia, rysunek z modelu, rysunek ilustracyjny z wyobraźni, z pamięci i modelu, a także ćwiczenia z zakresu zdobnictwa. W oddziałach VI i VII realizowano ćwiczenia z rysunku przestrzennego (perspektywy), ćwiczenia w cieniowaniu i barwnym studium z natury lub modelu, ćwiczenia rysunkowe, kolorystyczne i plastyczne (modelowanie) oraz ćwiczenia kompozycyjne w obszarze zdobnictwa w zastosowaniu do wskazanych przedmiotów z uwzględnieniem motywów regionalnych.

[140] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Rysunki*, Warszawa 1923.



Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

PROGRAM NAUKI

W SZKOŁACH POWSZECHNYCH

SIEDMIOKLASOWYCH

RYSUNKI

WARSZAWA — 1923

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĄŻNICY POLSKIEJ TOW. NAUCZ. S. W.
WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT Nr. 59. — LWÓW, CZARNIECKIEGO 12.

Ilustracja 1. *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Rysunki*, Warszawa 1923

W części poświęconej ogólnym wskazówkom metodycznym poruszono kwestię dostosowania treści i formy przeprowadzanych ćwiczeń do możliwości psychofizycznych wychowanków. Zalecano nauczycielom wyszczególnienie co najmniej trzech grup dzieci według kryterium uzdolnień, a mianowicie grupy I – obejmującej uczniów zdolnych, wrażliwych i twórczych, grupy II (wg autorów najliczniejszej) – dzieci średnio zdolnych oraz grupy III – dzieci nietwórczych i mało wrażliwych (grupa najmniej liczna). Zadaniem nauczyciela było takie dostosowywanie ćwiczeń do poszczególnych grup, aby każde z dzieci mogło optymalnie rozwijać się w miarę własnych sprawności intelektualnych i manualnych. Zaznaczono:

„Zadania nie powinny przekraczać sił dziecka ani zbyt go obciążać. Nauka i praca może i powinna dawać zadowolenie. Nauczyciel skupia najczujniejszą i najtroskliwszą uwagę na dziecku nieuzdolnionym; ono bowiem potrzebuje jego pomocy. Natomiast dzieciom wyposażonym w uzdolnienia plastyczne (…) winien pozostawić więcej samodzielności i możliwości samodzielnego wypowiadania się graficznego. (…) Dla grupy średniozdolnych będzie nauczyciel poza swą rolą kierownika – doradcą, dla grupy zdolnych – obserwatorem, dla niezdolnych – opiekunem”[141].

W dalszej części wskazówek metodycznych znalazło się przypomnienie o niebezpieczeństwie wiążącym się z wysuwaniem na pierwszy plan skłonności i upodobań dziecka, które mogło okazać się niekorzystne w kontekście osiągnięcia wyznaczonych celów.

Kierując się założeniem, że nauka rysunków w szkole powszechnej miała służyć przede wszystkim ogólnemu rozwojowi – a nie przygotowaniu zawodowemu – nauczyciel powinien:

„Na pierwszym miejscu postawić zachętę, wyrozumiałość i życzliwość oceny, konkretność i owocność pracy dziecka, estetyczny a stale rosnący urok zewnętrzny rysunków, trafność rad i wskazówek (…), a wreszcie, czynnik najcenniejszy – zadowolenie, wynikające z samodzielnej pracy twórczej”[142].

Program zawierał objaśnienia ćwiczeń oraz przykłady tematów i motywów rysunkowych. Wskazówki metodyczne omówiono ponownie według podziału na oddziały: I-III, IV-V, VI-VIII.

Podczas pracy w oddziałach I-III w zakresie rysunku ilustracyjnego z wyobraźni sugerowano odwoływanie się do tematów opowiastkowych, bogatych w motywy o liniach prostych i barwach zasadniczych. Dzieci miały działać swobodnie w obrębie myśli przewodniej ćwiczenia. Tematami odpowiednimi dla rysunków na tym etapie mogły być przedmioty takie jak: wędka, lanca, szpada, tarcza, łuk, chorągiewka, drabinka, laska, motyka, krzyż, i tym podobne obiekty znane dzieciom z życia codziennego. W przypadku rysunku wykonywanego na podstawie pokazu zalecano wykorzystanie ołówka lub kolorowych kredek, a także prostych wycinanek i wydzieranek, przygotowujących do właściwych ćwiczeń technicznych na dalszych etapach nauczania. Każdorazowo pokaz powinien trwać od dwóch do trzech minut i być poprzedzony i zakończony omówieniem tematu (przy wyborze którego należało szukać

[141] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Rysunki*, Warszawa 1923, s. 5.
[142] Tamże, s. 6.

typowych i charakterystycznych okazów, pozbawionych cech dwuznacznych i przypadkowych, odpowiadających wymaganiom piękna, estetyki, prawdy i celowości). Wprowadzanie do treści kształcenia rysunku dowolnego z pamięci służyło wzbudzeniu w dzieciach chęci do działania oraz dawało nauczycielowi możliwość rozeznania w umiejętnościach i zdolnościach plastycznych wychowanków. Zalecano pozostawienie dzieciom swobody w doborze treści, technik, i materiałów (m.in., ołówek, kredka, glinka, plastelina, kolorowy papier). Ćwiczenia zdobnicze ograniczały się do wycinania z papieru podstawowych dwubarwnych ornamentów. W oddziale II skala kolorów musiała ulec rozszerzeniu, a ornament stać się bardziej skomplikowany. Zdobienia powinny posiadać jakieś praktyczne zastosowanie (okładki, ozdabianie przedmiotów, np., z użyciem stempla). W oddziale III kompozycje zdobnicze miała odznaczać oryginalność i złożoność.

Na kolejnym etapie – w oddziałach IV i V – pojawiały się pomocnicze ćwiczenia rozmachowe wykonywane ołówkiem lub węglem na papierze, kredą na tablicy, cechujące się dużym formatem rysunku, mające wprawiać rękę i ćwiczyć pamięć wzrokową. Aby zbadać stopień zdolności świadomego spostrzegania nauczyciel miał polecać dzieciom tworzenie pamięciowych reprodukcji ogólnych motywów zaczerpniętych z natury, spotykanych w życiu codziennym, na przykład różnych gatunków drzew, kwiatów, zwierząt. Rysunek z modelu, który mogły stanowić zarówno wyroby ceramiczne, ale także inne formy przestrzenne, miał na celu usprawnianie rozpoznawania cech charakterystycznych i ich graficznego ujmowania, oraz przygotowywanie dzieci do zrozumienia różnicy pomiędzy ujęciem płaskim a przestrzennym. Program przewidywał tworzenie ilustracji (względnie modelowanie w glinie) z wyobraźni, z pamięci lub modelu na dowolny temat, przybierające postać zabawy, samorzutnej pracy twórczej, wprowadzanej przez nauczyciela w charakterze wypoczynku lub nagrody. Do ilustrowania i modelowania zalecano łatwe tematy z zakresu baśni, postaci fantastycznych i nadzwyczajnych stworzeń, które nie podlegały ocenie w kategoriach realistycznych czy naturalistycznych; podstawą ćwiczeń były opowieści znane, uzupełniane, przekształcane bądź samodzielnie tworzone przez dzieci. Proponowano następujące „wątki powieściowe": kwiat fantastyczny, rajski ptak, smok, zaczarowany miecz, szklana góra, karzełek, dziwny koń, śpiąca królewna, kurza stopka, zaklęty królewicz, itp. Swobodna i bajkowa tematyka (a nawet jej pojedyncze elementy, tj. pióro rajskiego ptaka) miała na celu zachęcenie do twórczej pracy dzieci

o mniejszych uzdolnieniach lub niskim zaangażowaniu. Ćwiczenia zdobnicze powinny były ulegać sukcesywnym urozmaiceniom w zakresie technik i materiałów.

Materiał nauczania w oddziałach VI i VII wzbogacony został o ćwiczenia w rysunku przestrzennym, przebiegające w następujący sposób: od przedstawiania prostych przedmiotów w ich naturalnych wymiarach (np. nóż, kłódka), poprzez skalowanie nieskomplikowanych sprzętów z najbliższego otoczenia (stół, krzesło), aż do wykonywania rysunków trójwymiarowych z różnych punktów obserwacyjnych. Uczniowie ćwiczyli technikę cieniowania za pomocą węgla lub ołówka, wykonując jednotonowe studium modelu. Kształcenie w zakresie braw przebiegało z uwzględnieniem zasady „wyrazistości graficznej", prezentowanej na przykładzie kwiatów, ptaków, przedmiotów bliskim dzieciom, ujętych perspektywicznie, ogólnie i systematycznie. Ćwiczenia rysunkowe sprowadzały się do uchwycenia podstawowego charakteru linii, formy i barwy podczas szkicowania danej sylwetki na podstawie obserwacji, ewentualnie pokazu. Ćwiczenia kompozycyjne w obszarze zdobnictwa przybierały formę wytworów bardziej konkretnych, użytecznych (półka, ramka na obraz, podstawka na kałamarz), wzbogaconych motywami zaczerpniętymi z natury, odpowiednio wkomponowanymi w złożony ornament.

W dalszym fragmencie programu wyszczególniono wskazówki dotyczące higieny pracy. Zadaniem nauczyciela było zadbanie o właściwą postawę ciała ucznia podczas wykonywania ćwiczeń, zapewnienie mu odpoczynku i swobody ruchów, kontrolowanie oświetlenia sali oraz dbałość o prawidłowe użytkowanie narzędzi i przyborów plastycznych.

Program zawierał krótki spis autorów i pozycji książkowych zalecanych przez MWRiOP. Wśród wymienionych zaleźli się: James Liberty Tadd, Josef Kunzfeld, Stanisław Matzke, Ludwik Misky i Franciszek Wójcik oraz metoda Pranga.

Notatka kończąca informowała o konieczności redukcji materiału zawartego w programie w szkołach niżej zorganizowanych (pięcioklasowych i niższych); ograniczenie miało polegać na zmniejszeniu ilości przerabianych tematów.

2. 1. 2. Program nauczania śpiewu

Program nauczania śpiewu w szkołach powszechnych siedmioklasowych ukazał się w 1920 roku[143] i podobnie jak program nauczania rysunku rozpoczynał się od przytoczenia ogólnych celów nauczania. Były to:

1. Kształcenie i rozwój słuchu i pamięci słuchowej;
2. Kształcenie i rozwój oddechu, głosu i wymowy;
3. Wyrobienie poczucia rytmu;
4. Poprawne, czyste, rytmiczne i muzykalne wykonanie pieśni;
5. Rozbudzenie i rozwinięcie wrażliwości na piękno muzyki;
6. Rozbudzenie zamiłowania do śpiewu i muzyki, w szczególności do pieśni ojczystej, a przez to budzenie i rozwijanie uczuć narodowych[144].

Program szczegółowy opracowano odrębnie dla każdego oddziału. Oddział I obejmował (w głównych punktach): ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia rytmiczne, pojęcia dźwiękowe, śpiewanie pojedynczych stopni gamy e-major, wymawianie i śpiewanie poszczególnych samogłosek i zgłosek, śpiewanie łatwych ćwiczeń rytmicznych, łatwe pieśni jednogłosowe. Oddział II: trudniejsze ćwiczenia oddechowe i rytmiczne, śpiewanie poszczególnych dźwięków, a następnie całej gamy wznoszącej się i opadającej w takcie czteromiarowym, znaki muzyczne, położenie nut na pięciolinii, wartości nut i pauz do ćwierciowych włącznie, pojęcie taktu, trudniejsze pieśni jednogłosowe. Oddział III: takty proste i złożone, śpiewanie łatwych ćwiczeń z nut, gama majorowa, łuki, zastosowanie punktu przy ćwiartce, bardziej wymagające pieśni jednogłosowe, trzy główne stopniowania siły dźwięku (piano, mezzoforte, forte). Oddział IV: solfeggio[145], takt 6/8, poszerzenie skali głosu, odległości tonalne do kwinty włącznie, ćwiczenia przygotowawcze do śpiewu dwugłosowego ze słuchu i z nut (oparte na poznanych odległościach tonalnych), trudniejsze pieśni jednogłosowe, kanony i łatwe pieśni dwugłosowe. Oddział V: powtarzanie trudniejszych ćwiczeń z zakresu programu dla roku czwartego, seksta, septyma i oktawa, zastosowanie synkopy do nut drobniejszych wartości, pojęcie trójdźwięku zasadniczego, ćwiczenia

---

[143] Wydany ponownie w 1924 roku.
[144] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Śpiew*, Warszawa 1920, s. 3.
[145] Solfeż (wł. solfeggio) ćwiczenie bez tekstu, stosowane w nauce śpiewu; nauka czytania nut głosem, przeważnie z solmizacją; (solmizacja – posługiwanie się sylabowymi nazwami dźwięków [do, re, mi, fa, sol, la, si], głównie w nauce śpiewu i solfeżu), *Słownik Języka Polskiego*, Tom III, PWN, Warszawa 1981, s. 273, 274.

przygotowawcze do śpiewu trzygłosowego, dźwięki podwyższone i obniżone, kanony trzygłosowe, trudniejsze piosenki jedno i dwugłosowe, posunięcie skali w dół. Oddział VI: tonacje i znaki przykluczowe, kanony wielogłosowe. Oddział VII: powtarzanie trudniejszych ćwiczeń z poprzednich dwóch lat, tonacje i gamy powyżej dwóch krzyżyków i bemoli do czterech znaków przykluczowych włącznie, pojęcie słuchowe i teoretyczne, ćwiczenia dynamiczne z rozróżnieniem pięciu stopni natężenia głosu, czytanie głosem łatwych melodii, kanony wielogłosowe.

Do programu załączono przykładowy ogólny wzór lekcji śpiewu; prezentował się on następująco:

1. Ćwiczenia oddechowe (od 2 do 5 minut);
2. Ćwiczenia rytmiczne (do 10 minut);
3. Ćwiczenia słuchowo-głosowe (dla starszych oddziałów czytanie nut głosem) (do 15 minut);
4. Pieśni (15-20 minut).

Dodatkowo program nauczania śpiewu zawierał tablice (przygotowane dla każdego oddziału) z rocznym rozkładem materiału, uwzględniające kolejność ćwiczeń na pojedynczej lekcji oraz na przestrzeni całego roku szkolnego.

> „Nauka śpiewu odpowiednio prowadzona jest ważnym czynnikiem wychowawczym i ogólnokształcącym; trzeba więc ją traktować na równi z innymi przedmiotami i stosować do niej metody nauczania ogólnie przyjęte, przestrzegać zasady stopniowania trudności, rozwijać spostrzegawczość i pamięć słuchową”[146].

Kształceniu muzycznemu przypisywano duże znaczenie w procesie ogólnorozwojowym. Treści opracowywane na lekcjach śpiewu miały wnosić „jasność, ciepło i piękno do duszy dziecięcej”. „Pokarm estetyczny” – posługując się nomenklaturą używaną przez autorów programu – dostarczany uczniom, nigdy nie mógł być przypadkowy i przeciętny. Konieczny zatem stał się odpowiedni dobór treści, zarówno pod względem tematycznym (dostosowany do pory roku, święta, omawianych na innych przedmiotach zagadnień i tekstów), jak i artystycznym.

Program zalecał łączenie ćwiczeń muzycznych z ruchem na świeżym powietrzu, ułatwiające naukę rytmizacji. Szczegółowe wskazówki metodyczne przedstawione

[146] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Śpiew*, Warszawa 1920, s. 15.

w programie stanowią wyczerpujący zbiór uwag technicznych i metodycznych dotyczących poszczególnych ćwiczeń.

Oczekiwane rezultaty nauki podzielono na cztery etapy obejmujące: oddział I, II i III, IV i V, VI i VII. Uczeń kończący klasę pierwszą według wytycznych programu powinien m.in.: oddychać prawidłowo, rozróżniać słuchowo rodzaje taktów, taktować na dwu i trójmiar, rozróżniać dźwięki wyższe i niższe, opanować gamę, wymawiać prawidłowo i wyraźnie tekst pieśni, śpiewać czysto i rytmicznie piosenki w takcie dwu i trzymiarowym. Po ukończeniu oddziału III dziecko miało wprawnie rytmizować, znać i czytać nuty, intonować pieśni. Podczas nauki w oddziale IV i V oraz VI i VIII uczeń nabywał bardziej zaawansowane zdolności kontroli własnego oddechu, rytmizacji i śpiewu. Pełen siedmioletni kurs nauki śpiewu „systematycznie i racjonalnie prowadzony, powinien dać uczniom ogólny zarys zasadniczych wiadomości muzycznych opartych głównie na ćwiczeniach praktycznych, i podstawy kultury muzycznej, a zarazem stanowić przygotowanie do dalszych studiów bądź w szkołach średnich, bądź w seminariach nauczycielskich”[147].

Program należało dostosować do potrzeb szkół niżej zorganizowanych.

2. 1. 3. Program nauczania zajęć praktycznych

Program nauczania zajęć praktycznych, do których zaliczano: roboty ręczne, roboty kobiece oraz tzw. gospodarstwo domowe, ukazał się drukiem po raz pierwszy w roku 1921[148]. Dokument podzielony został na trzy odrębne części – według powyższych obszarów tematycznych – z których tylko pierwsza (roboty ręczne) przeznaczona była dla dziewcząt i chłopców, kolejne – wyłącznie dla uczennic.

Do głównych zadań nauczania robót ręcznych należało:

1. Kształcenie zmysłów (przede wszystkim wzroku i dotyku);
2. Kształcenie poczucia piękna;
3. Rozbudzanie i rozwijanie zdolności twórczych;
4. Kształcenie wytrwałości, samodzielności, spostrzegawczości i dokładności w pracy;
5. Rozbudzenie zamiłowania do pracy fizycznej i wyrobienie dla niej szacunku;

147 Tamże, s. 45.
148 Wydanie czwarte ukazało się w roku 1924.

6. Rozwijanie i wzmacnianie sił umysłowych i fizycznych;
7. Praktyczne zapoznanie młodzieży z fizycznymi właściwościami materiałów;
8. Praktyczne zaznajomienie uczniów z użyciem podstawowych narzędzi;
9. Możliwość wykorzystania w praktyce wiedzy zdobytej podczas innych zajęć (matematyki, fizyki, rysunków, itd.)[149].

Szczegółowy program robót od oddziału I do IV włącznie obejmował uczniów obojga płci, natomiast od V do VII – w głównej mierze chłopców (dla dziewcząt przewidziano kontynuację tzw. slojdu tekturowego bądź – w przypadku braku odpowiednich warunków – zajęcia w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego).

Nauka w pierwszych trzech oddziałach skupiała się na pracy w ramach następujących zagadnień: robót z papieru, robót ze słomy i łyka (ewentualnie rafii) oraz tworzenia ozdób choinkowych w okresie przedświątecznym[150]. Stopień skomplikowania wykonywanych ćwiczeń wzrastał z roku na rok; począwszy od prostych wycinanek i warkoczyków do zszywania notesów i wyplatania mat. W oddziale czwartym uczniowie pracowali z tekturą oraz komponowali wycinanki z barwnego papieru.

W oddziałach V, VI i VII nauka robót sprowadzała się do obróbki drewna opartej na systemie szwedzkim (tzw. slojdzie). Uczniowie wyrabiali proste przedmioty codziennego użytku, tj. podpórki, etykietki, trzonki, deski do krojenia, półki, skrzynki, ramki, a na ostatnim etapie szkoły powszechnej nawet pomoce dydaktyczne wykorzystywane na innych zajęciach, (np. fizyce).

W programie zaakcentowano fakt, że rzetelnie nauczane roboty ręczne przyczyniały się do umysłowego i fizycznego rozwoju młodzieży. W dokumencie można przeczytać:

> „Roboty ręczne w szkole nie powinny być traktowane jako zabawka ani jako rzemiosło, lecz wyłącznie jako przedmiot ogólnokształcący, rozwijający zarówno duszę, jak i ciało dziecka”[151].

Zakładano również, że ubocznym rezultatem nauczania robót w szkole powszechnej będzie „wznowiony rozkwit polskiej sztuki i polskiego rzemiosła”. Nauczycielom polecano by zwracali szczególną uwagę na aspekt dbałości o dokładność i czystość podczas pracy, na ograniczenie liczby zdobień oraz na zachowanie pierwotnego

---

[149] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Roboty, roboty kobiece, gospodarstwo domowe*, Warszawa 1921, s. 3.
[150] W oddziale trzecim roboty z papieru poszerzono pracę z kartonem.
[151] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Roboty, roboty kobiece, gospodarstwo domowe*, Warszawa 1921, s. 7.

charakteru wytwarzanych przedmiotów i ich walorów użytkowych. Podstawową wartością pedagogiczną zajęć praktycznych była towarzysząca im aktywność umysłowa i fizyczna. Nauczyciele mieli zachęcać podopiecznych do wykonywania autorskich modeli (projektowany przez ucznia model musiał oczywiście sprostać wymaganiom technicznym oraz estetycznym). Program dostarczał szeregu uwag odnoszących się do prawidłowego użytkowania pracowni (w tym jej wyposażenia).

Program zawierał wskazówki metodyczne dotyczące konkretnych ćwiczeń: wycinanek, robót z papieru, kartonu i tektury oraz z drewna. Do najważniejszych wskazań ogólnopedagogicznych zaliczyć należy m.in. te o konieczności „wniesienia do zajęć elementu piękna przez dążenie do szlachetnych proporcji i harmonii barw”[152]; o wzbudzaniu uznania dla „zabytków dawnej rodzimej sztuki polskiej”[153] – w przytłaczającej większości zniszczonych przez działania wojenne i wypieranych przez ówcześnie modne przedmioty (tj. „banalne meble miejskie”) – oraz akcentowaniu ducha cechującego zdobnictwo ludowe okolicy, w której znajdowała się dana szkoła. Do programu dołączone były spisy narzędzi (dla oddziału złożonego z 20 i 40 uczniów) niezbędnych do wykonywania slojdu kartonowego, tekturowego i drzewnego oraz wykaz potrzebnych materiałów.

W trzecim oddziale szkoły powszechnej dziewczęta rozpoczynały naukę tzw. robót kobiecych. Ich celem było:

1. Przygotowanie uczennic do samodzielnego wykonywania łatwych pożytecznych robót kobiecych ze specjalnym uwzględnieniem szycia, cerowania i łatania;
2. Rozbudzenie szacunku i zamiłowania do prac ręcznych;
3. Przyzwyczajenie do porządku, oszczędności i dokładności w wykonywaniu każdej pracy;
4. Kształcenie poczucia estetycznego.

Program szczegółowy obejmował szycie i zdobienie, roboty szydełkowe i drutowe oraz łatanie i naprawianie uszkodzonej odzieży. Stopień trudności wykonywanych prac z roku na rok sukcesywnie wzrastał, od prostych projektów (serwetka, kołnierzyk, torebka) do bardziej złożonych (bielizna, bluzki, spódnice).

Roboty kobiece miały wymiar zajęć praktycznych, uzupełnianych o pewne elementy ogólnowychowawcze, tj. wpajanie uczennicom dbałości o czystość,

[152] Tamże, s. 11.
[153] Tamże, s. 12.

przysposobienie do oszczędności, czy poszanowania pracy. Nauczanie robót kobiecych każdorazowo musiało zostać dostosowane do możliwości uczennic i realizowane z wykorzystaniem metod poglądowych i formy zbiorowej. Poszczególne prace dobierano stosownie do potrzeb środowiska, z którego pochodziły uczennice.

Zajęcia tego rodzaju stwarzały okazję do pogadanek o pochodzeniu i gatunkach materiałów, procesach wytwórczych, a także o strojach narodowych, ludowych i rodzimym zdobnictwie (właściwym regionowi). Do nauczycielki robót kobiecych należało „wykazanie ich piękna w porównaniu z niegustowną tandetą fabryczną". Pogadanki miały przyczynić się do kształtowania gustu estetycznego uczennic. Według programu łączenie teorii z praktyką podnosiło w oczach dziewcząt znaczenie kobiecej pracy i budziło do niej szacunek. Program ponadto zawierał wskazówki higieniczne oraz przykładowy sposób prowadzenia lekcji wraz z wykazem potrzebnych pomocy naukowych.

Alternatywę dla robót slajdowych w przypadku uczennic stanowił przedmiot zwany gospodarstwem domowym. Podobnie jak slojd opierał się w swojej istocie na pracy fizycznej, oczywiście różnej co do formy, ale „zdążającej do jednego celu wychowawczego: do wzmocnienia sprawności władz duchowych, do podniesienia godności pracy fizycznej w umysłach dzieci do godności przedmiotu szkolnego równego przedmiotom nauki czysto umysłowej, do wykazania, że i w pracy fizycznej inteligencja iść powinna w parze z wiedzą, i że każda praca fizyczna stać się może równowartościową pracy umysłowej"[154]. Celem nauki było:

1. Przekazanie wiadomości niezbędnych do samodzielnego prowadzenia małego gospodarstwa w sposób higieniczny i ekonomiczny;
2. Zaszczepienie szacunku do pracy domowej poprzez uświadomienie jej znaczenia społecznego i kulturalnego;
3. Wdrożenie do porządku, punktualności i oszczędności.

Program obejmował materiał dla VI i VII oddziału szkoły powszechnej. Treści dzieliły się na teoretyczne i praktyczne. Teoretyczne dostarczały niezbędnej wiedzy (np. o właściwościach substancji chemicznych wykorzystywanych w pracach domowych, cechach pełnowartościowych produktów spożywczych, o zagrożeniach zdrowotnych wynikających z braku higieny, itp.), natomiast praktyczny wyposażał w konkretne

[154] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Roboty, roboty kobiece, gospodarstwo domowe*, Warszawa 1921, s. 28.

umiejętności: gotowania, porządkowania, prania i prasowania. W programie zamieszczono wzór przeprowadzenia lekcji oraz serię technicznych uwag.

Podobnie jak w przypadku wcześniej omawianych programów – rysunku i śpiewu – program nauczania robót (w tym robót kobiecych i gospodarstwa domowego) należało dostosować do potrzeb i możliwości szkół niżej zorganizowanych.

2. 2. Programy nauczania po reformie z roku 1932

Po wejściu w życie ustawy *O ustroju szkolnictwa* z roku 1932[155] rozpoczęto prace nad nowymi programami uwzględniającymi założenia edukacyjne władz oświatowych. Pierwsze propozycje pojawiły się w formie projektów już w roku 1933[156]; ostateczny kształt uzyskały w oblikowanym rok później tymczasowym *Programie nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*[157]. Dokument rozpoczynał ustęp poświęcony ideowym podstawom szkoły ogólnokształcącej, której głównym zadaniem było „wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej", w atmosferze wartości moralnych, ponadosobowych, na gruncie dóbr kultury – przede wszystkim kultury polskiej. We wstępie do programu możemy przeczytać:

> „Kształcąc jednostkę na tych dobrach kulturalnych, winna szkoła wychować ją świadomie i celowo do życia społecznego i obywatelskiego. (…) Wymaga to wyrobienia odpowiedzialności jednostki za czyny i przyzwyczajenia jej do karności i ofiar na rzecz dobra zbiorowego"[158],

Wśród ogólnych wytycznych pracy szkolnej – warunkujących osiągnięcie wyznaczonych celów – wyróżniono: konieczność wytworzenia się pomiędzy wychowawcą i wychowankiem silnej duchowej więzi, wzmacnianie czynnej postawy uczniów, właściwy dobór treści i form pracy, dostosowanie tychże do możliwości

---

[155] Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389.
[156] *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Zajęcia praktyczne (Projekt)*, Lwów 1933; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Śpiew (Projekt)*, Lwów 1933; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Rysunek (Projekt)*, Lwów 1933.
[157] *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*, Lwów 1934.
[158] Tamże, s. 7-8.

poszczególnych podopiecznych, integralność nauczania oraz znajomość środowiska, z którego pochodzili wychowankowie.

Na naukę rysunku program przewidywał w szkole o sześciu nauczycielach w klasie pierwszej jedną godzinę lekcyjną[159], od klasy II do VII – dwie (w szkole o pięciu nauczycielach pomniejszono wymiar nauczania w klasie drugiej do jednej godziny tygodniowo); zajęciom praktycznym poświęcano kolejno: dwie, trzy i cztery godziny od klasy III aż do ukończenia szkoły powszechnej (w placówce o pięciu nauczycielkach rozkład przedstawiał się tak, iż w każdej z klas ujęto jedną godzinę nauczania); w przypadku nauki śpiewu liczba godzin jemu przeznaczonych pozostawała niezmienna i wynosiła: jedną godzinę tygodniowo w klasie I i II oraz dwie od klasy III do VII[160].

2. 2. 1. Program nauczania rysunku

Zakres nauczania rysunku w zreformowanej szkole powszechnej zostanie zobrazowany w postaci tabeli zawierającej przekrój materiału i wyników nauczania oraz istotniejszych uwag z uwzględnieniem podziału na poszczególne klasy.

Tabela 5. Program nauki rysunku z roku 1934

Klasa	**Materiał nauczania**	**Wyniki nauczania**	**Uwagi**
I	*Rysunek z wyobraźni* – ilustrowanie różnych scen z życia dzieci i ich najbliższego otoczenia oraz krótkich historyjek, bajek, innych tematów z zakresu pracy szkolnej. Orientacyjne przykłady z życia dzieci i ich najbliższego otoczenia: rysunek czegoś ulubionego, rodziców, ogrodu, zabaw, itp. *Rysunek z pamięci* – na podstawie obserwacji samodzielnej lub kierowanej: rysowanie z pamięci przedmiotów z najbliższego otoczenia o niezłożonych i łatwych do zapamiętania kształtach. *Odróżnianie trzech barw*	Umiejętność narysowania z pamięci znanego przedmiotu o niezłożonych kształtach, z uwzględnieniem w rysunku jego głównych części. Rozróżnienie linii prostej i krzywej. Właściwe posługiwanie się ołówkiem i kredkami. Poprawny układ ciała przy pracy.	Rysunek powinien być wykorzystywany również podczas innych lekcji. Wymiar czasu poświęconego rysunkowi z wyobraźni musiał przewyższać wymiar czasu przeznaczonego na rysunek z pamięci. Dziecko powinno posiadać na początku swojej drogi szkolnej możliwość swobodnego wypowiadania się poprzez rysunek. Rysunek z pamięci należało utożsamiać

[159] Realizowaną w następujący sposób: dwa razy w tygodniu po pół godziny.
[160] Tamże, s. 3-5.

	zasadniczych. *Ćwiczenia pomocnicze:* układanki z patyczków, grochu, papieru, itp. *Okolicznościowe rysowanie kredą na tablicy.*		z dziecięcym rysunkiem schematycznym. Jeden temat rysunkowy powinien być opracowany podczas jednej lekcji.
II	*Rysunek z wyobraźni* – ilustrowanie różnych scen z życia dzieci w domu i poza nim oraz zajmujących opowiadań (powiastek, baśni, bajek) i innych tematów z zakresu pracy szkolnej. Orientacyjne przykłady z życia dzieci i ich najbliższego otoczenia: na wakacjach, na wycieczce, prace dzieci i rodziców, dziecięce sny, plany, marzenia, rysunki okolicznościowe, np.: Święty Mikołaj. *Rysunek z pamięci* – na podstawie obserwacji samodzielnej lub kierowanej: rysowanie z pamięci przedmiotów z najbliższego otoczenia o niezłożonych i łatwych do zapamiętania kształtach. Rozróżnienie przy obserwacji i rysunku położenia pionowego i poziomego przedmiotów. *Odróżnianie trzech barw zasadniczych i jednej pochodnej.* *Ćwiczenia pomocnicze:* układanki z patyczków i odpowiednio wyciętych kawałków papieru. *Podpisywanie rysunków na podstawie znanych uczniom liter drukowanych.* *Dalsze wyrabianie sprawności manualnych.*	Umiejętność narysowania z pamięci znanego przedmiotu o niezłożonych kształtach, z uwzględnieniem w rysunku jego głównych części i ich rozmieszczenia. Trafne rozróżnianie i nazywanie barw: czerwonej, niebieskiej, żółtej i zielonej.	Przeważającym typem rysunku w dalszym ciągu musiał być rysunek z wyobraźni. Rysunek ilustracyjny można było łączyć z rysunkiem z pamięci. Nauczyciel miał za zadanie czuwać nad kształtem liter pojawiających się w opisach. Układanki z patyczków odgrywały jedynie rolę pomocniczą. Rysunek z pamięci rozumiany był jako dziecięcy rysunek schematyczny. Temat rysunkowy opracowany powinien być podczas jednej lekcji.
III	*Rysunek z wyobraźni* – obejmujący ilustrowanie różnych scen z życia dzieci i pracy ludzi dorosłych oraz zajmujących opowiadań, opisów, podań, legend. Orientacyjne przykłady z życia dzieci i pracy dorosłych: praca dzieci na wsi, w domu, ogrodzie, gry i zabawy na świeżym powietrzu, wspomnienia jasełek, itp.	Umiejętność narysowania z pamięci znanego przedmiotu, z uwzględnieniem w rysunku zasadniczego kształtu, rozmieszczenia kształtu, rozmieszczenia poszczególnych części i wyraźnie zarysowujących się różnic wielkości. Umiejętność narysowania	Rysunkowi z wyobraźni oraz rysunkom z pamięci i pokazu należało poświecić taką samą ilość czasu. Miały się one również wzajemnie uzupełniać. Istotne kwestie stanowiły: prawidłowy dobór przedmiotów do pokazu,

	Rysunek z pamięci oraz pokazu – na podstawie obserwacji samodzielnej lub kierowanej: rysowanie z pamięci, a także z pokazu przedmiotów użytkowych i wytworów przyrody o łatwych do zapamiętania kształtach, z uwydatnieniem w rysunku zasadniczego kształtu całości, głównych części, ich rozmieszczenia i różnic wielkości pomiędzy nimi; malowanie rysunku farbą. Przykładowe tematy: zabawki, narzędzia, drzewa, itp. Rozróżnienie przy obserwacji i rysunku położenia pionowego, poziomego i ukośnego przedmiotów oraz form geometrycznych. *Ćwiczenia pomocnicze:* wycinanie lub wydzieranie i układanie form z papieru. *Podpisywanie rysunków na podstawie znanych uczniom liter drukowanych.* *Rozróżnianie i nazywanie trzech barw zasadniczych i trzech barw pochodnych.* *Zaznajamianie uczniów z użyciem farb i pędzla.*	z pokazu przedmiotów o kształtach prostokątnych, trójkątnych i kolistych. Rozróżnienie i nazywanie barw podstawowych i pochodnych (zielonej, fioletowej i pomarańczowej). Samodzielne podpisywanie rysunków wielkimi literami.	stopniowanie trudności oraz przygotowanie uczniów do rysowania form geometrycznych (lecz nigdy w oderwaniu kształtu od przedmiotu). Nauczyciel był zobligowany do zwracania większej uwagi na rozmieszczenie rysunku wraz z podpisem na papierze. Uczniowie w klasie III powinni częściej rysować kredą na tablicy. Rysowanie z pamięci oznaczało wykonanie przez dziecko schematycznego rysunku typowego dla jego wieku.
IV	*Rysunek z pamięci oraz pokazu –* na podstawie obserwacji samodzielnej lub kierowanej: rysowanie z pamięci i z pokazu przedmiotów użytkowych i tworów przyrody o zdecydowanych kształtach, z uwydatnieniem w rysunku zasadniczego kształtu całości i części, ich rozmieszczenia i różnic wielkości pomiędzy nimi; malowanie rysunku farbą o barwach przede wszystkim podstawowych. Przykładowe tematy: narzędzia ogrodnicze lub rzemieślnicze, sprzęty domowe i szkolne, zwierzęta, rośliny, itd. Rozróżnienie przy obserwacji i w rysunku prostych równoległych i prostopadłych oraz form geometrycznych, w tym owalu. *Rysunek z wyobraźni –*	Umiejętność narysowania z pamięci znanego przedmiotu, z uwzględnieniem w rysunku zasadniczego kształtu, rozmieszczenia kształtu, rozmieszczenia części składowych i różnic ich wielkości. Umiejętność narysowania z pokazu przedmiotów o kształtach prostokątnych, trójkątnych, kwadratowych, kolistych. Umiejętność podpisywania rysunków. Rozróżnianie i nazywanie sześciu barw (niebieskiej, czerwonej, żółtej, zielonej, fioletowej i pomarańczowej).	Przeważać miał rysunek poobserwacyjny (z pamięci i pokazu). Odrębne ćwiczenia z rysunku form geometrycznych nie były wskazane. Podczas obserwacji przedmiotów w terenie zadaniem nauczyciela było zwracanie uwagi na zjawisko perspektywy. Litery stosowane do wykonywania podpisów musiały zachowywać prawidłowy kształt.

	obejmujący ilustrowanie odpowiednich scen z życia ludzi, pewnych wydarzeń z życia środowiska, przygód podróżniczych lub wojennych, itp. Orientacyjne przykłady tematów: wyjście na targ, do kościoła, czekający na dworcu kolejowym, wyścig na rowerach, ćwiczenia strażackie, bydło na pastwisku, itp. *Ćwiczenia pomocnicze:* wycinanie sylwet z papieru, podpisywanie rysunków i wykonywanie tytułów ilustracji. *Rysowanie piórem.*		
V	*Rysunek z pamięci i z pokazu* – na podstawie obserwacji samodzielnej lub kierowanej: rysowanie z pamięci i z pokazu tworów przyrody i przedmiotów użytkowych o zdecydowanych kształtach i barwach, z uwzględnieniem w rysunku zasadniczego kształtu całości i części, ich rozmieszczenia i różnic wielkości pomiędzy nimi, typowych cech przedmiotu; malowanie rysunku farbą o barwach podstawowych i trzech pochodnych. Przykładowe tematy: zwierzęta, rośliny, elementy architektury, ludzie określonych zawodów, wyroby rzemieślnicze, itd. *Rysunek z natury* – rysowanie przedmiotów płaskich lub nadających się do płaskiego ujęcia, ustawionych frontalnie w różnych położeniach; malowanie farbami. *Rysunek z wyobraźni* – obejmujący ilustrowanie scen z życia ludzi w różnych środowiskach na podstawie własnych przeżyć ucznia lub opowiadania nauczyciela. Orientacyjne przykłady tematów: maszerujący żołnierze, jadący ułani, wyścigi na łodziach, uciekający ludzie, robotnicy wychodzący z fabryki, polskie samoloty, itp.	Wyrażanie linią w rysunku z pamięci i pokazu zasadniczego kształtu, różnic wielkości i typowych cech, a także ogólnej barwy przedmiotu. Umiejętność narysowania z natury płaskiego przedmiotu lub nadającego się do płaskiego ujęcia oraz narysowania odręcznie kwadratu oraz prostokąta oraz dzielenia ich na dwie i cztery równe części. Odpowiednie rozmieszczenie i wykonanie napisu na rysunku.	Przy rysunku w terenie istotne było uwzględnianie perspektywy. W początkowym etapie formy geometryczne zalecano rysować na dużych arkuszach taniego papieru i na tablicy. Ćwiczenia geometryczne nie powinny zajmować znacznej części lekcji. Niektóre tematy mogły być rozłożone na dwie godziny lekcyjne.

	Mieszanie farb i wytwarzanie barw pochodnych z trzech barw zasadniczych.		
VI	*Rysunek z pamięci* – na podstawie obserwacji samodzielnej lub kierowanej: rysowanie z pamięci tworów przyrody i przedmiotów użytkowych o charakterystycznych kształtach i wyraźnych barwach, z uwzględnieniem w rysunku zasadniczego kształtu całości i części, ich rozmieszczenia i różnic wielkości pomiędzy nimi, typowych cech przedmiotu; zakładanie rysunku farbami o barwach podstawowych i pochodnych. Przykładowe tematy: zwierzęta, ludzie, wyroby ludowe, elementy architektury z uwzględnieniem skrótów perspektywicznych, itp. *Rysunek z natury* – rysowanie przedmiotów płaskich i szkicowanie prostopadłościanów, walców i przedmiotów użytkowych o zbliżonych tym bryłom kształtach. *Rysunek z wyobraźni* – obejmujący wyrażanie linią i plamą barwną różnych przedmiotów na podstawie opisu z uwzględnieniem perspektywy. Orientacyjne przykłady tematów: domy, dworce, wieże, okręty, latarnia morska, zamek, itp. Próby projektowania łatwych i niezłożonych przedmiotów użytkowych .	Wyrażanie linią w rysunku z pamięci typowego kształtu, stosunków wielkości i charakterystycznych cech, a farbą barwy ogólnej przedmiotu. Umiejętność narysowania z natury prostego przedmiotu płaskiego oraz bryły z uwzględnieniem perspektywy, a także wielokąta oraz prostopadłościanu w rzucie równoległym ukośnym.	Ćwiczenia z natury i pamięci powinny się uzupełniać. Obserwację zjawisk perspektywicznych należało w miarę możliwości przeprowadzać w terenie. Czas pomiędzy obserwacją a rysowaniem z pamięci nie mógł być zbyt długi. Przy każdej sposobności nauczyciel zobowiązany był umożliwić uczniom oglądanie dobrych okazów przedmiotów użytkowych, obrazów lub reprodukcji, a także zwracać uwagę na piękno tych przedmiotów. Rysunek z pamięci, z wyobraźni i szkice z natury powinny zajmować taką samą ilość czasu.
VII	*Rysunek z pamięci* – szkicowanie po obserwacji przedmiotów o znaczeniu gospodarczym, z uwydatnieniem typowego kształtu i charakterystycznych cech; Przykładowe tematy: narzędzia, maszyny, środki lokomocji, itp. *Rysunek z natury* – rysowanie przedmiotów z otoczenia o niezbyt złożonych kształtach brył wielościennych i obrotowych z uwzględnieniem perspektywy i cienia. *Rysunek z wyobraźni* –	Umiejętność narysowania (naszkicowania) z pamięci lub natury przedmiotu z otoczenia, z uwydatnieniem typowego kształtu, cech charakterystycznych, a także barwy właściwej, z uwzględnieniem perspektywy oraz cienia. Umiejętność narysowania odręcznie na papierze i na tablicy okręgu, elipsy oraz brył prostopadłościennych. Umiejętność zaprojektowania	Rysunek w klasie VII miał mieć przede wszystkim charakter praktyczny. Nadrzędnym celem pracy na zajęciach było doskonalenie wcześniej nabytych umiejętności uczniów.

	obejmujący wyrażanie linią i plamą barwną różnych przedmiotów użytkowych w położeniu pionowym, z uwzględnieniem perspektywy, na podstawie opisu nauczyciela lub pomysłu ucznia. Projektowanie przedmiotów użytkowych. Rysunek odręczny, niekiedy z pomocą przyborów kreślarskich, brył geometrycznych w rzucie równoległym ukośnym. *Wycieczki do muzeów, zbiorów, magazynów* – obserwacja i omawianie wartości estetycznej przedmiotów użytkowych, okazów sztuki ludowej, wnętrz mieszkalnych, mebli zabytkowych i współczesnych, oryginałów lub reprodukcji dostępnych dzieł malarzy polskich: Matejki, Grottgera, Kossaka, Wyspiańskiego, Chełmońskiego, Tetmajera i innych.	niezłożonego przedmiotu użytkowego.	

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*, Lwów 1934).

Nauczanie rysunku w szkole powszechnej miało na celu wyrobienie (osiągalnych dla ucznia) umiejętności rysowania i malowania przedmiotów przynależących do świata zewnętrznego oraz wyrażania własnych wyobrażeń, kształcenie spostrzegawczości, pamięci wzrokowej i wyobraźni plastycznej oraz rozwijanie poczucia i umiłowania piękna kształtów i barw z uwzględnieniem aktywnego stosunku do estetyki życia codziennego[161]. W myśl programu naukę rysunku uznano za niezbędny składnik wykształcenia elementarnego każdego obywatela, a znajomość „języka plastycznego" za istotny i konieczny (obok słowa) środek wypowiadania się i porozumiewania.

Nauka rysunku jako jeden z najważniejszych czynników wychowania estetycznego:

„winna otworzyć dziecku oczy na piękno plastyczne, (…) poczucie ładu, harmonii, celowości kształtu, rozumienie logicznej budowy przedmiotu, zaprawić do realizowania wymagań estetycznych w życiu codziennym. (…) wyrabiać w nim wrażliwość na piękno przyrody i krajobrazu ojczystego oraz dbać o jego zapoznanie się (…) z polską kulturą plastyczną, z zwłaszcza z kulturą własnego regionu, na podstawie obserwacji odpowiednich a dostępnych wytworów i dzieł"[162].

[161] *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 367.
[162] Tamże, s. 368.

Tego rodzaju działania miały przyczynić się do pogłębienia wiedzy uczniów i wzbudzenia w nich *umiłowania ziemi i kultury ojczystej*.

Jako podstawowe rodzaje ćwiczeń wskazano: rysunek poobserwacyjny z pokazu i pamięci, rysunek z natury, rysunek z wyobraźni, rysunek ilustracyjny, próby projektowania przedmiotów użytkowych oraz odręczne rysowanie form geometrycznych. Wśród metod pracy wymieniono metodę doskonalenia schematów rysunkowych, obserwację kierowaną i samodzielną, przechodzenie od form prostszych do bardziej złożonych, stosowanie przez nauczyciela rysunków pomocniczych (wyjaśniających sposób rozpoczęcia pracy). Kolejność i tematyka wprowadzanych ćwiczeń wynikała ściśle z wieku, możliwości rozwojowych uczniów oraz ich naturalnych potrzeb wyrażania własnych przeżyć i zainteresowań.

Podkreślano znaczenie kształtowania u uczniów poczucia estetyki życia codziennego, dbałości o wygląd wnętrz i aranżację przestrzeni zarówno szkolnej, jak i domowej. Nauczanie rysunku powinno było także korelować z innymi przedmiotami nauczanymi w szkole powszechnej, przede wszystkim z zajęciami praktycznymi, ale także: matematyką, przyrodą, fizyką i chemią, geografią, historią oraz w szczególny sposób z językiem polskim, gdyż oba te przedmioty służyły „w pewnym stopniu wspólnym celom" i uzupełniały się „w zakresie poznawania kultury plastycznej, narodowej i regionalnej: strojów, sprzętów, budynków współczesnych i zabytkowych"[163].

2. 2. 2. Program nauczania śpiewu

Treści nauczania śpiewu oraz jego przewidywane rezultaty zawarte w programie zostaną omówione w analogiczny sposób do problematyki dotyczącej kształcenia w obszarze rysunku.

Tabela 6. Program nauki śpiewu z roku 1934

Klasa	**Materiał nauczania**	**Wyniki nauczania**	**Uwagi**
I	*Krótkie pieśni jednogłosowe* – łatwe i przystępne w rytmie i melodii, nieprzekraczające przeciętnej skali	Przyswojenie przez dzieci co najmniej 15 pieśni, śpiewanych	Pożądany był podział jednej godziny tygodniowo na

[163] *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych…*, Lwów 1934, s. 382.

	głosu dziecka i związane w swej treści z życiem dziecka w szkole i poza szkołą: religijne, o rodzinie, szkole, ojczyźnie, o pracy i życiu ludzi, o przyrodzie, pieśni do zabaw, marszu, itp. Dbałość o dykcję podczas śpiewu. *Łatwe zabawy rytmiczne i proste inscenizacje odpowiednich piosenek.* *Taktowanie w dwumiarze, maszerowanie w takt piosenki; rozpoznawanie fragmentów znanych pieśni granych lub nuconych przez nauczyciela.*	wyraźnie, rytmicznie i czysto.	kwadranse. Śpiew należało wykorzystywać także poza czasem jemu przeznaczonym dla ożywienia i urozmaicenia pracy, dla utrzymania radosnej i swobodnej atmosfery na lekcjach poświęconych innym przedmiotom. Nauczyciel klasy I powinien zapoznać się z zasobem pieśni znanych dzieciom z domu lub przedszkola. Nadrzędny cel stanowiło zaangażowanie wszystkich dzieci w wspólny śpiew.
II	*Pieśni jednogłosowe* – łatwe i przystępne w rytmie i melodii, nieprzekraczające przeciętnej skali głosu dziecka i związane w swej treści z życiem dziecka w szkole i poza szkołą: religijne, o rodzinie, szkole, ojczyźnie, w szczególności **„Boże, coś Polskę”**, o pracy i życiu ludzi, o przyrodzie, pieśni do zabaw, marszu, itp. Dbałość o dostatecznie głęboki i spokojny wdech we właściwych miejscach pieśni, wyraźne wymawianie tekstu, naturalne wydobywanie głosu, stosowanie przynajmniej dwóch odcieni dynamicznych: mezzoforte – średnio silnie i piano – cicho. *Zabawy rytmiczne i inscenizacje odpowiednich piosenek.* *Taktowanie w dwu i trójmiarze.* *Obrazowanie gestem lub rysunkiem linii melodycznej.*	Przyswojenie przez dzieci co najmniej 15 pieśni jednogłosowych, z włączeniem pieśni „Boże, coś Polskę”, śpiewanych wyraźnie, rytmicznie i czysto, z zastosowaniem co najmniej dwóch odcieni: mezzoforte i piano.	Pożądany podział na dwie jednostki półgodzinne. Z pieśni „Boże, coś Polskę” dzieci miały za zadanie opanować pierwszą zwrotkę. Jeśli zdolności dzieci na to pozwalały, można było opracować hymn państwowy „Jeszcze Polska nie zginęła” już w klasie II. Istotnym było powtarzanie pieśni poznanych w klasie I. Środki rytmiczne służyły jedynie opanowaniu pieśni, nie stanowiły odrębnych ćwiczeń.
III	*Pieśni jednogłosowe* – niezbyt trudne w rytmie i melodii, nieprzekraczające przeciętnej skali głosu dziecka w tym wieku i dostosowane do jego zainteresowań, związane z życiem szkolnym i pozaszkolnym; pieśni: religijne, narodowe z włączeniem hymnu narodowego, marszowe, inne. Dbałość o dostatecznie głęboki	Przyswojenie co najmniej 15 niezbyt trudnych pieśni jednogłosowych, z włączeniem hymnu państwowego, śpiewanych wyraźnie, rytmicznie, z czystą intonacją, oraz z zastosowaniem co	Pożądany podział na dwie półgodziny. Z hymnu państwowego dzieci miały za zadanie opanować trzy zwrotki. Środki rytmiczne służyły jedynie opanowaniu pieśni, nie stanowiły

	i spokojny wdech we właściwych miejscach pieśni, wyraźne wymawianie tekstu, naturalne wydobywanie głosu, stosowanie cieniowania: mezzoforte – średnio silnie, piano – cicho oraz forte – mocno. *Taktowanie w dwu, trójmiarze i czteromiarze.* *Obrazowanie słowem, gestem lub rysunkiem linii melodycznej.* *Rozpoznawanie i śpiewanie gamy majorowej oraz trójdźwięku majorowego wznoszącego się i opadającego na pierwszym stopniu gamy.* *** w przypadku łączenia klasy III i IV w szkole o pięciu nauczycielach do materiału włączano łatwe pieśni dwugłosowe (np. „Pierwsza Brygada"), bardziej złożone cieniowanie (pianissimo, crescendo, decrescendo), łatwe kanony dwugłosowe, rozróżnianie charakterystycznych rytmów występujących w polskich pieśniach ludowych o charakterze tanecznym: oberka, kujawiaka, krakowiaka, następnie: mazura i poloneza.**	najmniej trzech odcieni dynamicznych: mezzoforte, piano i forte. *** opanowanie pieśni „Pierwsza Brygada".**	odrębnych ćwiczeń. Dopuszczalne było posługiwanie się śpiewnikiem lub zapisem pieśni na tablicy. *** coroczna zmiana repertuaru ze względu na dwuletni okres pracy.**
IV	*Pieśni jednogłosowe i łatwiejsze dwugłosowe* – dostosowane zainteresowań uczniów, związane z życiem szkolnym i pozaszkolnym; pieśni: religijne, narodowe z włączeniem pieśni „Pierwsza Brygada", ludowe, z większym uwzględnieniem charakteru narodowego, marszowe, inne. Stosowanie cieniowania: mezzoforte – średnio silnie, piano – cicho, forte – mocno, pianissimo – bardzo cicho, crescendo – wzmacnianie, decrescendo – ściszanie oraz konieczne zmiany szybkości. Opracowanie dwóch, trzech łatwych kanonów dwugłosowych. Rozróżnianie charakterystycznych rytmów występujących w polskich pieśniach ludowych o charakterze tanecznym: oberka, kujawiaka, krakowiaka, następnie: mazura i poloneza.	Przyswojenie co najmniej 15 pieśni jednogłosowych i łatwiejszych dwugłosowych, z włączeniem pieśni „Pierwsza Brygada", śpiewanych wyraźnie, rytmicznie, z czystą intonacją oraz z zastosowaniem urozmaiconego cieniowania i koniecznych zmian tempa.	Śpiewanie pieśni powinno wypełniać większą część lub całość każdej lekcji śpiewu. Dzieci powinny posiadać umiejętność posługiwania się śpiewnikiem. Uczniowie klasy IV mogli być przyjmowani do chóru szkolnego. *** coroczna zmiana repertuaru ze względu na dwuletni okres pracy, z wyjątkiem pieśni „Pierwsza Brygada".**

	Wprowadzenie pisma nutowego na pięciolinii. *** w przypadku łączenia klasy IV i V w szkole o pięciu nauczycielach do materiału dołączano pieśni żołnierskie, cieniowanie urozmaicone o legato i staccato oraz zmiany szybkości rallentando i accellerando; próby śpiewania pieśni z nut; ćwiczenia rytmiczne i melodyjne; pieśni oryginalne polskich kompozytorów (w szczególności Moniuszki i Noskowskiego).**		
V	*Pieśni dwugłosowe i jednogłosowe w skali rozszerzonej* – przykładowy repertuar: pieśni religijne z uwzględnieniem biegu roku kościelnego; narodowe z uwzględnieniem potrzeb obchodów i uroczystości szkolnych, dotyczące ważniejszych wydarzeń i postaci historycznych; ludowe, np. obyczajowe o charakterze tanecznym i żołnierskie; oryginalne polskich autorów, w szczególności Moniuszki i Noskowskiego; inne. Stosowanie cieniowania: mezzoforte – średnio silnie, piano – cicho, forte – mocno, pianissimo – bardzo cicho, crescendo – wzmacnianie, decrescendo – ściszanie, a także legato (łącząc) i staccato (odrywając) oraz zmiany szybkości rallentando (zwalniając) i accellerando (przyspieszając). Opracowanie dwóch, trzech kanonów dwu i trzygłosowych. Posługiwanie się nutami.	Przyswojenie co najmniej 15 pieśni dwugłosowych i jednogłosowych, śpiewanych wyraźnie, rytmicznie, z czystą intonacją, oraz z zastosowaniem urozmaiconego cieniowania i koniecznych zmian tempa. Znajomość pisowni muzycznej w zakresie potrzebnym przy opracowywaniu pieśni.	Śpiew powinien zajmować większą część lekcji, ćwiczenia – mniejszą. * W klasie V uczniowie mogli zacząć uczestniczyć w zajęciach chóru szkolnego[164].
VI	*Pieśni dwugłosowe i jednogłosowe, ewentualnie trzygłosowe śpiewane przy pomocy nut* – przykładowy repertuar: pieśni religijne z uwzględnieniem biegu roku kościelnego; narodowe z uwzględnieniem potrzeb obchodów i uroczystości szkolnych,	Przyswojenie co najmniej 15 pieśni dwu i jednogłosowych, a w sprzyjających warunkach także trzygłosowych z zastosowaniem odpowiedniego	Przy śpiewie zespołowym uczniowie powinni zwracać szczególną uwagę na wszystkie ruchy nauczyciela, przyswajając sobie zależności zachodzące w śpiewającej klasie lub chórze oraz

[164] Chór szkolny stanowił formę nauki nadobowiązkowej; złożony był zasadniczo z uczniów klas V, VI i VII; zajęcia obejmowały jedną godzinę tygodniowo. Materiał nauczania stanowiły: pieśni religijne, narodowe, obywatelsko-państwowe, ludowe, żołnierskie, towarzyskie, oryginalne polskich kompozytorów, itp. Celem pracy było opracowanie około ośmiu pieśni z zastosowaniem odpowiedniego wykończenia i interpretacji. Nauczyciel przyjmował do chóru dobrowolnie zgłaszających się uczniów wyżej wymienionych klas, ewentualnie uczniów klasy IV.

	dotyczące ważniejszych wydarzeń i postaci historycznych; ludowe i żołnierskie; oryginalne polskich autorów, w szczególności Moniuszki i Noskowskiego; inne. Opracowanie dwóch, trzech kanonów trzy i czterogłosowych. Ćwiczenia rytmiczne i melodyjne. *** w przypadku łączenia klasy VI i VII w szkole o sześciu i pięciu nauczycielach do materiału dołączano: pieśni ludowe pochodzące z najbliższego środowiska regionalnego dzieci oraz innych regionów, m.in.: pieśni obyczajowe, wiosenne, sobótkowe, dożynkowe, weselne oraz taneczne. Przy wykonywaniu pieśni podkreślano dbałość o staranne wykończenie i właściwą interpretację.**	wykończenia. Umiejętność odczytywania z nut łatwiejszych fragmentów pieśni. Znajomość pisowni muzycznej w zakresie potrzebnym przy opracowywaniu pieśni. *** uwzględnienie pieśni regionalnych.**	zdolność podporządkowania się im. *** pieśni regionalne powinny być tak dobrane, aby dawały wszechstronny obraz Polski, jej bogactwa muzycznego i gwarowego.**
VII	*Pieśni ludowe różnych regionów dające obraz pieśniarstwa na ziemiach polskich* – ze szczególnym uwzględnieniem środowiska regionalnego uczniów; śpiewane na dwa lub trzy głosy, z nut i słuchu. Przykładowy repertuar: pieśni obyczajowe, wiosenne, sobótkowe, dożynkowe, weselne oraz taneczne. *Pieśni dwu, jedno i trzygłosowe* – religijne, narodowe, o znaczeniu obywatelsko-państwowym, oryginalne polskich autorów, w szczególności Moniuszki i Noskowskiego, żołnierskie, towarzyskie, itp. Inscenizacje pieśni z wykorzystaniem inicjatywy uczniów.	Przyswojenie co najmniej 15 pieśni dwu i jednogłosowych, a w sprzyjających warunkach także trzygłosowych z zastosowaniem odpowiedniego wykończenia i interpretacji, ze szczególnym uwzględnieniem pieśni regionalnych. Doskonalenie umiejętności śpiewu i posługiwania się nutami.	W repertuarze miały dominować pieśni regionalne. Nauczyciel powinien pozwolić uczniom na muzyczną improwizację.

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*, Lwów 1934).

Głównym celem nauczania śpiewu w szkole powszechnej było *rozśpiewanie* uczniów, czyli sprawienie, aby śpiew stał się w ich życiu codzienną i żywą potrzebą, aby wzbudziły się w nich zamiłowanie i wrażliwość na piękno muzyki. Rozśpiewanie umożliwiało – w myśl programu – osiągnięcie „wielkich wartości wychowawczych”, bowiem śpiew oddziałując „bezpośrednio na najgłębszy świat uczuć, budzi je i wysubtelnia. (…) służy dziecku do wyrażania jego przeżyć i przyczynia się do

wyrobienia pogody ducha i poczucia tężyzny”[165]. Śpiew był również ważnym narzędziem zaszczepiania w wychowankach rodzimej kultury; a poprzez swój chóralny charakter kształtował „instynkt społeczny”, zdolność podporządkowania się jednostki wspólnej idei i łączenia wysiłków dla osiągnięcia wspólnych celów. Równie istotnym celem nauczania śpiewu było doskonalenie umiejętności wokalnych i słuchu muzycznego dzieci.

Niebagatelnym zadaniem nauczyciela był dobór pieśni do uczniowskiego repertuaru; utwory musiały spełniać szereg wymogów; miały być: dostosowane do wieku i możliwości uczniów, pogodne i wesołe (lecz nie trywialne), o charakterze religijnym (z dostosowaniem do kalendarza obrządku Kościoła Katolickiego), lub patriotycznym (m.in.: pieśni o ojczyźnie, poruszające tematykę narodową oraz walk niepodległościowych), pochodzić z dorobku polskich kompozytorów oraz prezentować złożoność kultur regionalnych kraju.

Program zalecał łączenie śpiewu z różnymi przedmiotami tak, aby tekst i wydźwięk utworu nawiązywały do omawianej tematyki historycznej, czytanej literatury, czy podejmowanej aktywności fizycznej i uzupełniały się wzajemnie.

Umuzykalnieniu dzieci miały służyć także wprowadzane w miarę możliwości danej szkoły audycje muzyczne (najczęściej gramofonowe), zapoznające uczniów z różnorodnymi aranżacjami instrumentalnymi utworów oraz organizowane nadprogramowo lekcje gry na instrumentach, gdy takowe znajdowały się zasobach placówki.

2. 2. 3. Program nauczania zajęć praktycznych

Zaprezentowaniu materiału i wyników nauczania zajęć praktycznych – podobnie jak w przypadku rysunku i śpiewu – służy tabela poniżej.

Tabela 7. Program zajęć praktycznych z roku 1934

Klasa	Materiał nauczania	Wyniki nauczania	Uwagi
I	*Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego* – dbanie o czystość otoczenia i własną higienę,	Umiejętność wykonywania wskazanych w programie	Zadaniem nauczyciela było stałe czuwanie nad kształtowaniem się

[165] *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych…,* Lwów 1934, s. 416.

	porządkowanie najbliższej przestrzeni, nauka właściwego zachowania poza terenem szkoły, na spacerze, w mieście, w środkach transportu. *Wstępne zajęcia rękodzielnicze* – wykonywanie łatwych zabawek i przedmiotów związanych z nauczaniem i wychowaniem z wykorzystaniem takich materiałów jak: kasztany, szyszki, patyczki, plastelina, glina, wydmuszki, tkaniny, itp., oraz podstawowych narzędzi. Orientacyjne przykłady tematów: koszyczki, łódeczki, korale, łańcuchy, zwierzęta, laleczki, ozdoby świąteczne, wiązanki i wianki.	zabiegów dotyczących czystości i porządku. Umiejętność zaginania i rozdzierania według linii prostej bibułki i papieru, łączenia rozmaitych materiałów klejem, drucikiem, sznureczkiem, włóczką lub nitką.	prawidłowych, kulturalnych zachowań oraz nawyków higienicznych u uczniów. Nauczyciel miał dbać o wystarczającą ilość materiałów, bezpieczeństwo i radosną atmosferę pracy. Wykonane przez dzieci prace miały znaleźć swoje przeznaczenie. Wstępne zajęcia rękodzielnicze należało realizować również na lekcjach innych przedmiotów: języka polskiego czy arytmetyki.
II	*Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego* – dbanie o czystość i higienę, porządkowanie najbliższego otoczenia, nauka właściwego zachowania poza terenem szkoły, na spacerze, w mieście, w środkach transportu. *Wstępne zajęcia rękodzielnicze* - wykonywanie łatwych zabawek i przedmiotów związanych z pracą i życiem w szkole, z wykorzystaniem takich materiałów jak: kasztany, szyszki, patyczki, plastelina, glina, wydmuszki, tkaniny, karton, druciki, itp., oraz podstawowych narzędzi i miarek. Orientacyjne przykłady tematów: mebelki, maski, lampiony, samolociki, ozdoby choinkowe, bukiety, itp. *Inne zajęcia* – karmienie ptaków zimą: przygotowywanie pokarmu, umieszczanie i czyszczenie karmników.	Umiejętność samodzielnego i sprawnego utrzymywania w czystości ciała i odzieży oraz przedmiotów pomocniczych przy pracy i zabawie. Umiejętność właściwego zachowania się na drodze, ulicy, w parku, z uwzględnieniem przechodzenia przez jezdnię. Umiejętność cięcia, zaginania, klejenia papieru i kartonu. Umiejętność okładania papierem zeszytów i książek, obwiązywania małych paczek. Sprawne wykorzystanie materiałów roślinnych w celu zabawy.	Należało kłaść większy nacisk na samodzielność dziecka w zakresie czynności higienicznych i porządkowych. Przy zajęciach rękodzielniczych nauczyciel powinien zwracać większą uwagę na poprawność wykorzystywania narzędzi i techniki wykonania przedmiotu, nie ograniczając jednocześnie kreatywności uczniów.
III	*Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego* – utrwalanie nawyków w zakresie higieny osobistej zdobytych w latach wcześniejszych, dodatkowo: nakrywanie do stołu, opatrywanie skaleczeń, tamowanie krwawień, inne czynności porządkowe.	Znajomość wskazanych w programie czynności pomocniczych w gospodarstwie domowym. Umiejętność utrzymania w czystości ubrania	Charakter zajęć z zakresu kultury życia codziennego powinien wynikać z naturalnych sytuacji z życia dzieci. Podstawowa nauka szycia obowiązywała dzieci obu

	Wstępne zajęcia rękodzielnicze – wykonywanie z różnych materiałów zabawek i przedmiotów związanych z pracą i życiem w szkole, z wykorzystaniem: płócien, papieru, kartonów, słomy, sitowia, wierzby i innych materiałów roślinnych oraz narzędzi, miarek, igieł, młoteczków, itd.. Obowiązkowe ćwiczenia: obrębianie, przyszywanie, szycie prostych przedmiotów użytkowych, np. ubiorów dla lalek przez dziewczęta, piłek przez chłopców; poprzedzone nauką podstawowych ściegów. Orientacyjne przykłady innych robót: zeszyty, tabliczki, kalendarze, szopki bożonarodzeniowe, naprawa zepsutych zabawek, itp. *Inne zajęcia* – pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach, skrzynkach lub ogrodzie szkolnym; karmienie ptaków zimą.	i obuwia. Umiejętność szycia, cięcia i łączenia materiałów.	płci. Wytwarzane przez uczniów przedmioty i zabawki na tym etapie miały zacząć nabierać cech użytkowych, a zabawa przekształcać się w bardziej przemyślane i systematyczne „majsterkowanie”, naprawy, złożone projekty.
IV	*Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego* – dokładne czyszczenie pomieszczeń i sprzętów oraz odzieży, porządkowanie przedmiotów w szafie i na półkach. *Wstępne zajęcia rękodzielnicze* – wykonywanie łatwych przedmiotów związanych z pracą i życiem w szkole, głównie z drzewa. Materiał zasadniczy: cienkie deseczki o grubości 5-10 mm (deszczyna lub klejonka), drewienka lub listewki oraz inne materiały: druciki, blaszki, guma, szkło, skóra, płótno, tasiemki, papier, tektura, (na wsi: słoma, sitowie, włosie). Orientacyjne przykłady tematów: przedmioty użytkowe i pomoce naukowe z drzewa: deseczki do krajania, etykietki do roślin, do kluczy, liczydła, skrzynki, zabawki; ze słomy i sitowia: wycieraczki, maty na podłogę, kobiałki, koszyczki, itp. *Łatwe cerowanie i łatanie pończoch i odzieży.* *Inne zajęcia* – pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach, skrzynkach lub ogrodzie szkolnym.	Umiejętność utrzymania w czystości użytkowanych pomieszczeń. Umiejętność docięcia deseczek lub listewek wg podanego wzoru, połączenia ich za pomocą gwoździ, wkrętów lub kleju. Umiejętność naprawy uszkodzonej odzieży z zastosowaniem szwu podwójnego odwracanego.	Prace w zakresie kultury życia codziennego powinny wzbudzić zainteresowanie dzieci, a wykonywane być dokładnie, przy zachowaniu oszczędności czasu i wysiłku oraz wykorzystywane przez uczniów w domu rodzinnym. Rysunek roboczy w klasie IV miał się ograniczać do wykonywania odpowiednich form bezpośrednio na materiale. Zalecane było wprowadzanie formy pracy zespołowej. W ciągu roku szkolnego uczniowie musieli odbyć w miarę możliwości kilka wycieczek związanych z tematyką robót; do składów materiałów drzewnych, warsztatów stolarskich lub koszykarskich, fabryk zabawek, itp.

V	*Zajęcia rękodzielnicze* CHŁOPCY *Wytwarzanie przedmiotów użytkowych z drzewa* – materiały: deski świerkowe, sosnowe, olchowe o grubości 5-15mm; narzędzia podstawowe: lekkie piły, strugi, zdzierniki, młotki, obcęgi; orientacyjne przykłady tematów: półki, skrzynki, wieszaki, domki dla ptaków, itp. W przypadku braku materiałów do robót z drzewa zalecano roboty ze słomy, rogożyny i sitowia. DZIEWCZĘTA *Szycie i roboty dziane* – materiały: surówka, perkal, półpłótno, płótno; przykładowe tematy: poszewki, fartuszki, koszule, łatanie i cerowanie; roboty dziane szydełkowe: szaliki, czapki. CHŁOPCY I DZIEWCZĘTA *Roboty z różnych materiałów* do wyboru w zależności od warunków i potrzeb: piaskownice, modele przedmiotów użytkowych, latawce, łuki, czapki kolędników, łatwe prace introligatorskie. *Zajęcia ogrodnicze* w szkołach posiadających ogród: prace ogrodnicze zgodne z rytmem pór roku; w szkołach bez ogrodu: pielęgnacja roślin ozdobnych w skrzynkach i doniczkach. *Zajęcia z kultury życia codziennego* – dbanie o czystość i porządek w gospodarstwie, konserwacja sprzętów domowych.	CHŁOPCY W zakresie robót z drzewa: umiejętność docinania, wygładzania i łączenia kawałków drzewa. W zakresie robót ze słomy, rogożyny i sitowia: umiejętność wykonania jednego z wybranych przedmiotów. DZIEWCZĘTA Sprawność w wykonywaniu ściegów i szwów poznanych w klasach III i IV, znajomość odpowiednich ściegów i łatwych robót szydełkowych. CHŁOPCY I DZIEWCZĘTA Umiejętność szorowania przedmiotów drewnianych, wywabiania plam z odzieży oraz jej przechowywania i zabezpieczania.	Polecano wykorzystywać jedynie podstawowe narzędzia do obróbki drewna. Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego uwzględniały w klasie V porządki tygodniowe i sezonowe. W dalszym ciągu wskazane były wycieczki do różnego rodzaju warsztatów rękodzielniczych.
VI	*Zajęcia rękodzielnicze* CHŁOPCY *Do wyboru: roboty z drzewa bądź roboty z drutu lub blachy, ewentualnie w przypadku braku warsztatu lub narzędzi: koszykarstwo wiklinowe, szczotkarstwo.* Orientacyjne przykłady tematów: skrzynki, pudła, sanki, wózki, ramy, podstawki do palników, foremki do ciasta, lejki,	CHŁOPCY W zakresie robót z drzewa: umiejętność wyprawiania deski, łączenia desek lub listewek; z metalu: umiejętność cięcia, wyginania i łączenia drutu i blachy; przy robotach koszykarskich lub szczotkarskich: umiejętność obrabiania	Nauka gotowania możliwa była jedynie w odpowiednio wyposażonych placówkach. Uczniowie klasy VI mieli za zadanie brać udział w opiece nad szkolnymi korytarzami oraz odwiedzać warsztaty pracy, w których używano różnego rodzaju

	lampki spirytusowe, koszyki, pędzle, szczoteczki do zębów, itp.. DZIEWCZĘTA *Szycie ręczne, ewentualnie maszynowe i roboty dziane* – ćwiczenia w braniu miar, obsługa maszyny do szycia, ćwiczenia szydełkowe i drutowe. *Gospodarstwo domowe* – wyłącznie dla dziewcząt w szkołach posiadających odpowiednie warunki; obejmujące: gotowanie z podstawowych składników, konserwowanie żywności, przechowywanie artykułów spożywczych, użytkowanie sprzętów i utrzymywanie czystości. CHŁOPCY I DZIEWCZĘTA *Roboty z różnych materiałów* do wyboru w zależności od warunków i potrzeb. *Zajęcia ogrodnicze* w szkołach posiadających ogród: prace ogrodnicze zgodne z rytmem pór roku; w szkołach bez ogrodu: pielęgnacja roślin ozdobnych w skrzynkach i doniczkach.	wikliny lub wykonania szczotki. DZIEWCZĘTA W zakresie rękodzielnictwa: znajomość ściegów ozdobnych, umiejętność wykonania prostej roboty na drutach. W zakresie gospodarstwa domowego: umiejętność ugotowania obiadu z dwóch dań oraz konserwowania żywności.	maszyn.
VII	*Zajęcia rękodzielnicze* CHŁOPCY *Do wyboru: roboty z blachy i walcówki bądź roboty z drzewa, ewentualnie w przypadku braku warsztatu lub narzędzi: koszykarstwo wiklinowe, szczotkarstwo* – wytwarzanie pomocy naukowych i przedmiotów użytkowych z metali; wytwarzanie z drzewa przedmiotów użytkowych; wyplatanie koszy, wytwarzanie szczotek. DZIEWCZĘTA *Szycie ręczne, ewentualnie maszynowe i roboty dziane*. *Gospodarstwo domowe* – wyłącznie dla dziewcząt w szkołach posiadających odpowiednie warunki; obejmujące: gotowanie, pieczenie, konserwowanie żywności, przechowywanie	CHŁOPCY W zakresie robót rękodzielniczych: umiejętność obróbki blachy, drewna i wikliny. DZIEWCZĘTA W zakresie rękodzielnictwa: umiejętność przystosowania gotowej formy do figury, wykonania jednej z robót, np. z wykorzystaniem maszyny. W zakresie gospodarstwa domowego: umiejętność przyrządzenia racjonalnych potraw oraz konserwowania żywności. CHŁOPCY I	Naukę gotowania należało poszerzyć o planowanie jadłospisu i rozporządzanie budżetem domowym. Pod nadzorem kierownika szkoły i wychowawcy młodzież była zobowiązana dbać o pomoce naukowe, bibliotekę szkolną (pomoc przy wydawaniu książek) oraz podwórze szkolne. Uprawa na poletkach powinna rozpoczynać się wiosną w klasie VI, tak aby uczniowie klasy VII mogli przeprowadzić pełen cykl uprawy i zaobserwować rezultaty własnej pracy.

	artykułów spożywczych, użytkowanie sprzętów i utrzymywanie czystości. CHŁOPCY I DZIEWCZĘTA *Roboty z różnych materiałów* – do wyboru w zależności od warunków i potrzeb. *Zajęcia gospodarcze i hodowlane* – w szkołach posiadających odpowiednie warunki: poletka pokazowe, chów małych zwierząt, pasieka i uprawa roślin miododajnych.	DZIEWCZĘTA W zakresie zajęć ogrodniczych i hodowlanych: zdolność stosowania racjonalnych zabiegów uprawy roślin i chowu zwierząt.	

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*, Lwów 1934).

W siedmioklasowej szkole powszechnej trzeciego stopnia zajęcia praktyczne służyły, jak można przeczytać, „kształceniu zmysłów i usprawnianiu rąk". Miały wyposażyć uczniów w zdolności samodzielnego konstruowania, rozbudzić zamiłowanie i szacunek do pracy fizycznej, ukształtować postawy zaradności, samodzielności, spostrzegawczości, wytrwałości i dokładności w pracy[166]. W aspekcie praktycznym celem nauczania było opanowanie technik rękodzielniczych, wrobienie właściwych przyzwyczajeń w zakresie kultury życia codziennego oraz umiejętności pracy zarówno indywidualnej, jak i zespołowej; priorytetem stawało się przygotowanie wychowanków do podołania realiom dnia powszedniego. Stąd też wynikało bezpośrednie wskazanie zawarte w programie o konieczności utrzymania ścisłej korelacji pomiędzy nauką zajęć praktycznych a najbliższym otoczeniem dzieci, szkołą i zabawą, tak aby przyswajane przez uczniów treści stały się im bliskie i zrozumiałe, dzięki czemu zaistniałyby w ich usposobieniu na stałe.

Wdrażanie młodzieży uczącej się w wyższych klasach szkoły powszechnej do pracy na bardziej zaawansowanym poziomie (z wykorzystaniem bardziej złożonych narzędzi i technik) miało na celu podniesienie poziomu kulturalnego i gospodarczego środowiska, z którego pochodzili uczniowie. Tego rodzaju „usprawnienia techniczno-utylitarne" posiadały „doniosłe znaczenie dla celów wychowania obywatelskiego" i rozwijały poczucie rzeczywistości oraz umożliwiały „zrozumienie sposobów panowania nad nią, oraz granic i środków dalszego jej przekształcania"[167].

[166] *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych…*, Lwów 1934, s. 385.
[167] Tamże, s. 387.

Zajęcia praktyczne miały się także przyczyniać do lepszego poznania i „umiłowania" kultury polskiej, uświadomienia uczniom jej doniosłej roli oraz umocnienia więzi wychowanków z tradycją ludową, regionalną i ogólnopolską[168].

W programie zalecano, aby podczas zajęć dotyczących wszystkich działów omawianego przedmiotu, a więc obszaru kultury życia codziennego, rękodzielnictwa, ogrodnictwa, hodowli i gospodarstwa domowego, nauczyciele wykorzystywali szereg środków pomocniczych, takich jak: obrazy, ilustracje, filmy, książki i czasopisma, które obok wycieczek (lub zamiast nich, kiedy organizacja tychże była niemożliwa) pogłębiałyby wiedzę i pozytywny emocjonalny stosunek do pracy fizycznej uczniów.

Ćwiczenia praktyczne miały łączyć się i wzajemnie uzupełniać z treściami nauczanymi podczas lekcji przyrody, geografii, gimnastyki i sportów (wykonywanie niezbędnych pomocy dydaktycznych, przyrządów gimnastycznych, akcesoriów sportowych), matematyki, języka polskiego oraz rysunku[169].

Pomiędzy programami z okresu przed i po reformie zachodzą niewielkie różnice w obrębie doboru materiału i metod nauczania; akcenty położone są niekiedy na odmienne, a kluczowe kwestie. Dokumenty wykazują również zasadnicze podobieństwa, przede wszystkim w zakresie dostosowania realizowanych treści do potrzeb i możliwości uczniów i warunków materialnych szkół. We wskazaniach metodycznych zawartych w programach odnaleźć można przejawy zarówno tradycyjnych, jak i bardziej postępowych nurtów w kształceniu. Ponadto według wszystkich ministerialnych wytycznych niezwykle istotną stawała się rola nauczyciela, na którego barki złożono ciężar doprecyzowania nieraz bardzo ogólnych treści oraz dostosowania ich do konkretnej sytuacji dydaktycznej.

---

[168] Pośród zabawek wykonywanych i używanych przez młodsze dzieci powinny były występować przedmioty o charakterze regionalnym, związane z kulturą plastyczną wsi i artystycznymi zainteresowaniami młodzieży wiejskiej. Tego rodzaju ćwiczenia nie miały posiadać charakteru technicznego lecz być środkiem wyrażania się dzieci, tak więc prostota form i infantylny charakter prac nie podlegały krytyce i ocenie ze strony nauczyciela.

[169] Lisiecka A., *Programy nauki zajęć praktycznych w Polsce międzywojennej*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne" 2017, t. XII, nr 1, s. 75-87.

Rozdział 3. Literatura metodyczna z zakresu przedmiotów artystycznych

W latach międzywojennych literatura poświęcona przedmiotom artystycznym stanowiła bogaty zbiór pozycji[170] dających niejednokrotnie wyraz postępowej myśli pedagogicznej. Autorzy – świadomi potrzeb szkolnictwa i możliwości nauczycieli – w swoich publikacjach dostarczali podstawowych wskazówek, niezbędnych do efektywnego kształcenia w zakresie rysunku, śpiewu i zajęć praktycznych. Wpływ rozwoju nauk psychologicznych i społecznych uwidocznił się zwłaszcza w literaturze pochodzącej z drugiej połowy lat dwudziestych i lat trzydziestych. W piśmiennictwie obejmującym metodykę i teorię przedmiotów artystycznych obecne były ewidentne luki, które z biegiem czasu i w miarę możliwości uzupełniano. Braki te dotyczyły przede wszystkim obszaru zajęć praktycznych.

Od 1919r. poszczególne działy MWRiOP rokrocznie sporządzały listę podręczników zakwalifikowanych do użytku w podległych im szkołach[171]. Duży popyt na podręczniki w przejściowym dla rozwoju szkolnictwa okresie 1918-1921 spowodował znaczne ożywienie na rynku księgarskim, w skutek czego obok pozycji wartościowych znajdowały się podręczniki z błędami rzeczowymi i drukarskimi[172]. W roku 1920 ówczesny minister WRiOP T. Łopuszański na mocy rozporządzenia *W sprawie norm druku książek szkolnych* wprowadził precyzyjne wytyczne dotyczące rozmiarów i krojów czcionek, szerokości kolumny i marginesów oraz gatunku papieru[173].

Na początku 1922r. MWRiOP powołało Komisję Książek i Pomocy Szkolnych[174] „w celu zorganizowania, ożywienia i ułatwienia polskiej pracy naukowej na polu pedagogiki i stworzenia w ten sposób silnych podstaw teoretycznych dla przyszłego

---

170 Niezwykle bogate było także czasopiśmiennictwo. Zob. Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego dzieło*, Warszawa 1964; Grusiewicz M., *Problematyka powszechnej edukacji muzycznej w prasie polskiej okresu międzywojennego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" 2013, scectio L, vol. XI; Rogozińska K., *Edukacja muzyczna w dwudziestoleciu międzywojennym na łamach miesięcznika „Muzyka w Szkole"*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie", z. XII, Częstochowa 2017, s. 169–186; Żukowska A., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, Lublin 2003; Żukowska A., *Rola czasopism przedmiotowych w nauczaniu rysunku w okresie międzywojennym,* [w:] *U podstaw edukacji plastycznej,* pod red. Popka S., Tarasiuka R., Lublin 2000.

171 Marchewa J., *Ocena i kwalifikacja podręczników do nauki literatury polskiej w świetle zarządzeń władz oświatowych lat 1775-1939*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria" 1981, nr 1, s. 13.

172 Tamże, s. 13.

173 *Przepisy normalne Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie norm druku książek szkolnych*, Dz. Urz. MWRiOP 1920, nr 16, poz. 107.

174 W różnych źródłach nazywaną także Komisją Pedagogiczną.

rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa”[175]. Wśród członków Komisji znaleźli się naukowcy z obszaru nauk pedagogicznych oraz urzędnicy ministerstwa, którzy stanowili zdecydowaną mniejszość. Przewodniczącym Komisji został B. Nawroczyński. Prace toczyły się w następujących oddziałach: pedagogiki ogólnej (Warszawa, B. Nawroczyński), psychologii pedagogicznej (Warszawa, J. Joteyko), metodyki nauk humanistycznych (Kraków, S. Kot), metodyki nauk matematycznych i przyrodniczych (Lwów, L. Bykowski), higieny szkolnej i wychowania fizycznego (Poznań, E. Piasecki) oraz komitecie redakcyjnym ds. wydawania klasyków pedagogiki w tłumaczeniu na język polski (Warszawa, T. Benni)[176]. Przedmiotami artystycznymi zajmowały się podkomisje w składach: podkomisja rysunku – F. Roliński (przewodniczący), W. Przanowski, K. Tichy i W. Jastrzębowski (od 1924r.); śpiewu i muzyki – P. Maszyński (przewodniczący), J. Borowa, W. Otto i S. Wysocki; pracy ręcznej – W. Przanowski (przewodniczący) i F. Wojnarowicz[177]. Podręczniki i pomoce szkolne przeznaczone do użytku szkolnego poddawane były ocenie pod względem naukowym (czy odpowiadają poziomem współczesnej wiedzy), dydaktycznym, metodycznym, językowym i stylistycznym, estetycznym, higienicznym oraz zgodności z programami MWRiOP[178]. Komisja dzieliła wydawnictwa na: polecane (przystosowane lub nieprzystosowane do programu), dozwolone (przystosowane lub nieprzystosowane do programu) oraz niedozwolone[179]. Dodatkowym zadaniem Komisji było wyznaczanie ogólnych zasad, wg których tworzone powinny być podręczniki. Podsekretarz Stanu T. Łopuszański – pod którego przewodnictwem odbyło się pierwsze posiedzenie 2 grudnia 1922r. – przypisał Komisji dziedzictwo duchowe Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, działającego przy Komisji Edukacji Narodowej[180]. Od roku 1922 do 1926 Komisja odbyła łącznie 9 posiedzeń, rozpatrując 148 propozycji z obszaru rysunku, śpiewu i muzyki oraz robót ręcznych, z których zdecydowana większość otrzymywała pozytywną ocenę i została włączona do użytku w adekwatnych typach szkół[181]. Decyzje Komisji ogłaszano na łamach „Bibliografii Pedagogicznej”[182].

---

[175] *Z Komisji Pedagogicznej MWRiOP*, „Bibliografia Pedagogiczna” 1932, z. 1, s. 9.
[176] Tamże, s. 10.
[177] Grotowska H., *Kwalifikacja książek i pomocy szkolnych*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 8, s. 712-715.
[178] *Statut Organizacyjny Komisji Książek i Pomocy Szkolnych*, „Bibliografia Pedagogiczna” 1921, nr 1, s. 3-4.
[179] Tamże, s. 715.
[180] Tamże, s. 716.
[181] Tamże, s. 117-718.

21 lutego 1927 roku w życie weszło rozporządzenie *W sprawie oceny książek szkolnych i środków naukowych*[183] wydane przez ministra w rządzie Józefa Piłsudskiego – Gustawa Dobruckiego. Na mocy rozporządzenia system oceniania podręczników uległ znacznej przebudowie. Odtąd decyzję o dopuszczeniu do użytku podejmowali recenzenci i stosowne komisje. Liczbę komisji i zakres ich działania określało MWRiOP. Komisje mogły być tworzone przy samym ministerstwie lub przy Kuratoriach Okręgów Szkolnych; składały się z 4-7 ekspertów w danej dziedzinie, powoływanych na okres 3 lat. Eksperci w razie potrzeby korzystali z pomocy innych specjalistów. Na posiedzeniach poszczególnych komisji dopuszczano obecność ministerialnych delegatów. Książki szkolne i pomoce naukowe kwalifikowano jako dozwolone lub niedozwolone do użytku szkolnego. Kryteria oceny były zbliżone do stosowanych przez Komisję Książek i Pomocy Szkolnych, jednakże wśród wytycznych wyraźnie zaznaczono aspekt zgodności z programami oraz to w jakim stopniu dana pozycja uwzględniała postulaty wychowawcze władz oświatowych.

Kolejne zmiany zostały wprowadzone przez ministra J. Jędrzejewicza. Rozporządzenie *O ocenie i używaniu książek szkolnych i środków naukowych dla szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących, liceów pedagogicznych, seminariów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli* z 16 lutego 1934r.[184] po raz pierwszy precyzowało pojęcia: „książki szkolnej", „podręcznika szkolnego", „książki pomocniczej uzupełniającej podręcznik", „książki pomocniczej dla bibliotek uczniowskich", „książki pomocniczej dla nauczyciela", „środków naukowych dla szkoły" i „środków naukowych dla uczniów"[185]. Doprecyzowaniu uległy także wymagania wychowawcze stawiane książkom dopuszczanym do użytku w szkołach; miały one odtąd uwzględniać w szczególności wymagania wychowania w duchu

---

[182] Pismo wydawane w latach 1921-1926 przez MWRiOP, w którym zamieszczano rozporządzenia, przepisy i ogłoszenia ministerialne dotyczące podręczników szkolnych, książek istotnych dla nauczania i pomocy naukowych oraz prezentowano przegląd literatury pedagogicznej.

[183] *Rozporządzenie w sprawie oceny książek szkolnych i środków naukowych*, Dz. Urz. MWRiOP 1927, nr 4, poz. 53.

[184] *Rozporządzenie o ocenie i używaniu książek szkolnych i środków naukowych dla szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących, liceów pedagogicznych, seminariów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli*, Dz. Urz. MWRiOP 1934, nr 3, poz. 37.

[185] „Książka szkolna" oznaczała każdy podręcznik szkolny i książki pomocnicze dla ucznia i nauczyciela; „podręcznik szkolny" – książka niezbędna przy nauce szkolnej; „książka pomocnicza uzupełniająca podręcznik" – książka uzupełniająca, rozszerzająca materiał nauczania; „książki pomocnicze dla bibliotek uczniowskich" – książki popularno-naukowe wartościowe z punktu widzenia nauki szkolnej; „książka pomocnicza dla nauczyciela" – książka ułatwiająca nauczycielowi realizację programu lub wytycznych wychowawczych; „środki naukowe dla szkoły" – środki nabywane przez szkołę i służące pracy uczniów i nauczycieli, tj. tablice, mapy itp.; „środki naukowe dla uczniów" – środki nabywane przez uczniów, tj. zeszyty ćwiczeń itp..

obywatelsko-państwowym. Niewielkie zmiany wprowadziło rozporządzenie z 17 kwietnia 1936r.[186] akcentujące w problematyce wychowawczej elementy związane z obronnością kraju oraz rozporządzenie z 14 stycznia 1937r.[187], które zmieniało nieznacznie definicję „podręcznika szkolnego” i dopuszczało wybór podręczników przez rady pedagogiczne[188].

3. 1. Rysunek

Na początku rozważań nad literaturą metodyczną z zakresu rysunku warto podkreślić znaczenie publikacji w 1927 roku *Sztuki dziecka*[189] Stefana Szumana[190]. Przedmiot studium stanowiła psychologia twórczości rysunkowej. Była to pierwsza tego rodzaju pozycja w kraju. Tezy zawarte w *Sztuce dziecka* stały się podstawą znacznej części literatury metodycznej wydawanej w drugiej dekadzie okresu międzywojennego.

S. Szuman przyjął, że rysując dziecko zawsze wychodzi od schematu. „Schemat zdaje mi się być zjawiskiem centralnym i najbardziej ciekawym w rozwoju rysunkowym dziecka i dlatego obrałem go za zasadę podziału tego rozwoju na okresy. Dziecko uczy się rysować z czasem mniej lub więcej doskonale pod względem naturalistycznym (fizjoplastycznie) dzięki temu, że poprzez schemat jest w możności ująć nieskończoną mnogość kształtów rzeczywistości i zdobyć je rysunkowo. Schematu nie bierze dziecko z zewnątrz, lecz *buduje i tworzy* go wewnątrz dlatego, że ma inteligencję ludzką. *Rozwój rysunkowy byłby nie do pomyślenia, gdyby nie było rozwoju niezależnego w pewnej mierze od obrazu natury, to jest rozwoju od prostszego do bardziej złożonego, od prymitywnych całości (schematów) do skomplikowanych, konkretnych, realistycznych form*”[191].

W odniesieniu do schematu S. Szuman wyróżnił trzy okresy rozwojowe:

1. Okres bazgrania, czyli formowania się schematu (od 1,6 mies. do 3 roku życia);
    - Etap bazgroty bezładnej;

---

[186] *Rozporządzenie i używaniu i ocenie książek szkolnych oraz pomocy naukowych dla szkół zawodowych*, Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 2, poz. 32.
[187] Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 1, poz. 4.
[188] Marchewa J., *Ocena i kwalifikacja podręczników do nauki literatury polskiej w świetle zarządzeń władz oświatowych lat 1775-1939*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria” 1981, nr 1, s. 21-22.
[189] Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa 1990.
[190] Stefan Szuman (1889-1972) – polski pedagog, psycholog, lekarz; badacz procesów psychicznego rozwoju dzieci i młodzieży, pionier i współtwórca polskiej koncepcji wychowania estetycznego.
[191] Szuman S., *Sztuka dziecka*…, s. 9.

- Etap bazgroty kontrolowanej nienazwanej;
- Etap bazgroty kontrolowanej nazwanej;

2. Okres schematu (ideoplastyka);
    - Głowonogi (3-4 r. ż);
    - Głowotułowia (4-5 r. ż);
    - Schematy uproszczone (5-7 r. ż.);
    - Schematy wzbogacone (7-12 r. ż.);
3. Okres poschematyczny (rozwój w kierunku fizjoplastyki);
    - Faza realizmu wrażeniowego (12-13 r. ż.);
    - Faza realizmu intelektualnego (13-15 r. ż.).

Wymienione okresy stanowią charakterystyczne etapy, które nie posiadając ściśle wytyczonych granic, przenikają się, układając w ciągłą linię rozwoju.

Okres bazgrania wg Szumana przebiega w następujący sposób:

1. Bazgranie mechaniczne;
2. Dostrzeganie w bazgrotach podobieństw do różnych przedmiotów;
3. Konstruowanie rysunków, które istotnie zbudowane są według wzorów przedmiotów rzeczywistych.

W okresie rysowania schematycznego „dziecko rysując uproszczony schemat przedmiotu konstruuje go, a nie naśladuje. Przy tej konstrukcji posługuje się co prawda wzorem widzianego przedmiotu, ale nie naśladuje go ślepo, mechanicznie, lecz odtwarza go rozumowo”[192]. „Rozumowe odtworzenie” polega na racjonalnym uproszczeniu, wybraniu przez dziecko spośród nieskończonej ilości szczegółów, tych dla niego najważniejszych. Schematy nie pochodzą z natury, lecz „z głowy”, z pamięci i wyobraźni, jednym słowem z umysłu dziecka. „Cały okres rysowania schematycznego można by pojąć jako stopniowe przejście od okresu bazgrania do okresu naturalistycznego. Z bazgrot formuje się i wyłania schemat, na razie niedoskonały, rudymentarny; z czasem schemat ten staje się poprawny, następnie dziecko urabia go i wzbogaca o wiele szczegółów i tak powoli upodabnia go coraz bardziej do wzoru naturalnego”[193]. Schematy, w swojej prostocie, są punktem wyjścia dla indywidualnego rozwoju i osobniczej konkretyzacji. „Ponieważ są niejako zasadniczą, pustą formą, więc można je napełniać treścią różnorodną”.

---

[192] Tamże, s. 23.
[193] Tamże, s. 27.

W okresie trzecim dziecko przestaje się w tak dużej mierze opierać na ideach – schematach, które sobie o przedmiotach wytworzyło, ale skłania się ku dokładnej obserwacji natury i jej odtwarzania, zmierza w kierunku fizjoplastyki. Natura, czy naturalizm w tym kontekście pojmowany jest w kategoriach obrazu świata ukształtowanego na podstawie percepcji wzrokowej, a nie umysłowej.

W drugim rozdziale *Sztuki dziecka* S. Szuman przeanalizował rozwój dziecięcych rysunków w ujęciu estetycznym, poruszył kwestię rysunku jako formy zabawy oraz wartości przejawiających się w sztuce najmłodszych. Opracowanie zawierało, oprócz bogatej wiedzy z zakresu psychologii, uwagi, wskazania i odniesienia metodyczne pomocne w pracy dydaktycznej.

Warto dodać, że S. Szuman w kolejnych latach pogłębił zakres swoich poszukiwań naukowych w obszarze psychologii twórczości, przeprowadzając wraz z Karolem Brzychczym badania nad rozwojem kolorystyki w sztuce dziecka, których wyniki opublikowano w 1938 roku[194]. Badania wykazały, że w „pierwszym okresie dzieci nie liczą się zupełnie z naturalną barwą przedmiotów i nadają im w swych rysunkach kolory zupełnie dowolne, jaskrawe i fantastyczne. W drugim okresie zaczyna przeważać tzw. *koloryt lokalny*. (…) W trzecim okresie kolor służy jeszcze do modelacji przedmiotów, do wydobycia tzw. perspektywy (…)"[195]. W rozwoju kolorystyki badacze wyszczególnili dwie sprzeczne tendencje, pierwszą określoną mianem „naturalistycznej", drugą – mającą na celu samą tylko kompozycję barwną. Tendencja ta „jest pierwotnie w dziecku tak silna, że nie dopuszcza do głosu tendencji naturalistycznej", która z kolei, wraz z wiekiem dziecka, wypiera całkowicie pierwotną ekspresję kolorystyczną. Analiza układu barwnych ornamentów ukazała ewolucję pewnych zasad nim rządzących, sposobów jakimi dzieci dążą do osiągnięcia równowagi kompozycji.

> „Świadomość dziecka z wiekiem dochodzi do tworzenia pewnych reguł i zasad układu ornamentu i budowy kompozycji, do pewnych norm postępowania przy tworzeniu barwnej całości kilimu. (…) Ale często normy zagłuszają głos smaku estetycznego, a przepisy uwalniają od twórczego wysiłku inwencji. Podobnie jak tendencja naturalistyczna jest niebezpieczna dla rozwoju czystej kolorystyki, tak świadomość racjonalnych norm budowy kolorowych kompozycji ornamentacyjnych może zahamować świeżą improwizacyjną twórczość na tym polu"[196].

---

[194] Szuman S., Brzychczy K., *Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka*, Warszawa 1938.
[195] Tamże, s. 70.
[196] Tamże, s. 75.

W literaturze metodycznej okresu międzywojennego zaznacza się podział na publikacje zakorzenione w doświadczeniu i tradycji nauczania rysunku – pochodzące głównie z pierwszej dekady dwudziestolecia – i na te w różnym stopniu nawiązujące do najnowszych osiągnięć nauk psychologicznych, przede wszystkim teorii rozwoju twórczości rysunkowej Szumana. Zatem wskazane jest, aby omówienie wybranych pozycji metodycznych przebiegało właśnie według powyższej zasady. Kluczem doboru publikacji była obecność określonych tytułów w rekomendacjach ministerialnych i spisach podręczników oraz uznanie dla osiągnięć danych autorów, których nazwiska wielokrotnie pojawiały się na łamach prasy specjalistycznej.

Publikacje pochodzące z pierwszej dekady okresu międzywojennego.

Jedną z propozycji metodycznych cieszących się znaczną popularnością wśród nauczycieli była wydana jeszcze przed rokiem 1918 książka Marii Gerson-Dąbrowskiej *Program i metodyka rysunku dla ochron i szkół podstawowych*[197]; podręcznik przeznaczony dla nauczycielek – jak zaznaczyła we wstępnie sama autorka – wyposażonych w podstawową wiedzę z zakresu rysunku, pracujących z dużą liczbą dzieci, nierzadko w trudnych warunkach materialnych. Treść podręcznika obejmowała program ogólny, naukę rysunków przedszkolnych (z szeregiem uwag merytorycznych i praktycznych rozwiązań), naukę rysunków w pierwszych latach szkoły podstawowej, zbiór ćwiczeń uzupełniających (w tym ćwiczenia w kompozycji, rysowaniu z pamięci, szkicowaniu, rysowaniu na tablicy szkolnej), modelowanie, wycinaki oraz malowanie. Według M. Gerson-Dąbrowskiej nadrzędnym celem systematycznej nauki rysunku było: „wyrobienie oka, czyli umiejętności patrzenia na świat otaczający, umiejętność szybkiego dostrzegania i trwałego zachowywania w pamięci rzeczy widzianych”[198]. Aby osiągnąć pożądane rezultaty należało oprzeć się na naturze, modelach pochodzących ze świata przyrody, takich jak: liście, kwiaty, itp. Modele te, odpowiednio dobrane, posiadające piękne kształty i barwy, kształtowały poczucie estetyki u dziecka, a samo rysowanie z obserwacji wyrabiało nie tylko jego oko, ale i rękę.

---

[197] Gerson-Dąbrowska M., *Program i metodyka rysunku dla ochron i szkół podstawowych*, Warszawa 1916.
[198] Tamże, s. 20.

M. Gerson-Dąbrowska wyszczególniła szereg zasad dotyczących sposobu prowadzenia lekcji. Polecała nauczycielom:

1. Pozostawianie wychowankom pola do samodzielnych działań;
2. Ostrożność i *wstrzemięźliwość* w wydawaniu ocen i zaleceń: „trzeba zmusić dziecko, żeby samodzielnie obserwowało, myślało i wykonywało swoją pracę”[199];
3. Stosowanie pytań naprowadzających pobudzających obserwację;
4. Omawianie nowych typów modeli – poprzez objaśnienia, kiedy te były konieczne, ale przede wszystkim przez zadawanie dzieciom szeregu pytań;
5. Stopniowanie trudności i optymalizację czasu potrzebnego do wykonania zadania;
6. Unikanie zbyt wygórowanych wymagań, gdyż „dzieci trzeba zachęcać, pobudzać i zaciekawiać”[200], a nie obarczać negatywnymi odczuciami, tj. poczucie porażki;
7. Systematyczne sprawdzanie postępów, wychwytywanie błędów popełnianych przez uczniów i wskazywanie na nie w formie ogólnej, zwracając się do całej klasy – a nie do konkretnego ucznia.

Autorka podkreślała pierwszoplanowość postawy nauczyciela, znaczenie jego kreatywności, krytycznej i wymagającej postawy wobec samego siebie; zalecała „otwartość” na każde dziecko oraz na możliwości, które dawały nauczycielom ogólne programy nauczania. „Myśleć trzeba samemu i myśl dziecka pobudzać, wymagać od dzieci, ale przede wszystkim wymagać od siebie”[201].

Jeszcze w roku 1917 Stanisław Wójcik – nauczyciel szkoły wydziałowej im. Św. Jana Kantego w Krakowie – wydał podręcznik *Modelowanie w szkole elementarnej i domu*[202], oparty na nowatorskiej ówcześnie idei aktywizacji dzieci poprzez rysunek odręczny z natury oraz modelowanie przestrzenne i snycerstwo. Książka propagowała spontaniczną pracę dzieci, przemyślane wprowadzanie określonych ćwiczeń i tematów, tak aby służyły one nie tylko zdobyciu konkretnej umiejętności, ale przyczyniały się do ogólnego rozwoju jednostki, a także co istotne korelowały z innymi przedmiotami. Publikacja zwierała informacje dotyczące materiału, z którym dzieci miały pracować (naturalny wosk lub glina) i adekwatnych narzędzi, a ponadto plan nauki, wskazówki do

[199] Tamże, s. 21.
[200] Tamże, s. 21.
[201] Tamże, s. 63.
[202] Wójcik S., *Modelowanie w szkole elementarnej i domu*, Kraków 1917.

przygotowania i przeprowadzenia lekcji oraz opracowanie zakresów tematycznych i rozkład materiału.

W kolejnym roku ukazała się broszura zatytułowana: *Rysunki,* autorstwa Ludwika Misky'ego[203], która stanowiła swojego rodzaju próbę syntetycznego ujęcia istoty, celu i metody nauczania rysunku. Tak oto autor nakreślił główne zadanie nauczania rysunku we współczesnej szkole:

„Klucz do zrozumienia sztuki mamy w swych rękach my nauczyciele-artyści, jeśli sami rozumiemy ją naprawdę. Jeżeli uczymy trafnie obserwować przedmioty w przyrodzie i w otoczeniu, pojmować ich kształt, wielkość, barwę, oświetlenie, a spostrzeżenia te równie jak i wytwory własnej wyobraźni wyrażać środkami prostymi według indywidualnego pojmowania, to tak pojęta nauka będzie najwłaściwszą szkołą, bo nauczy widzieć i rozumieć piękno w naturze i sztuce tak, aby rysunki były nie tylko środkiem technicznym, lecz zarazem i ważnym czynnikiem wychowawczym"[204].

L. Misky wskazywał na rolę umiejętnej obserwacji natury (tzw. myślenia obrazami), ale przede wszystkim na wagę swobodnego, indywidualnego podejścia do wyrażania doznań estetycznych poprzez rysunek. Tak pojmowana nauka rysunku stawała się istotnym czynnikiem wychowawczym i rozwojowym. W dalszej części broszury L. Misky proponował przykładowy podział materiału ćwiczeniowego uwzględniający wiek i możliwości uczniów.

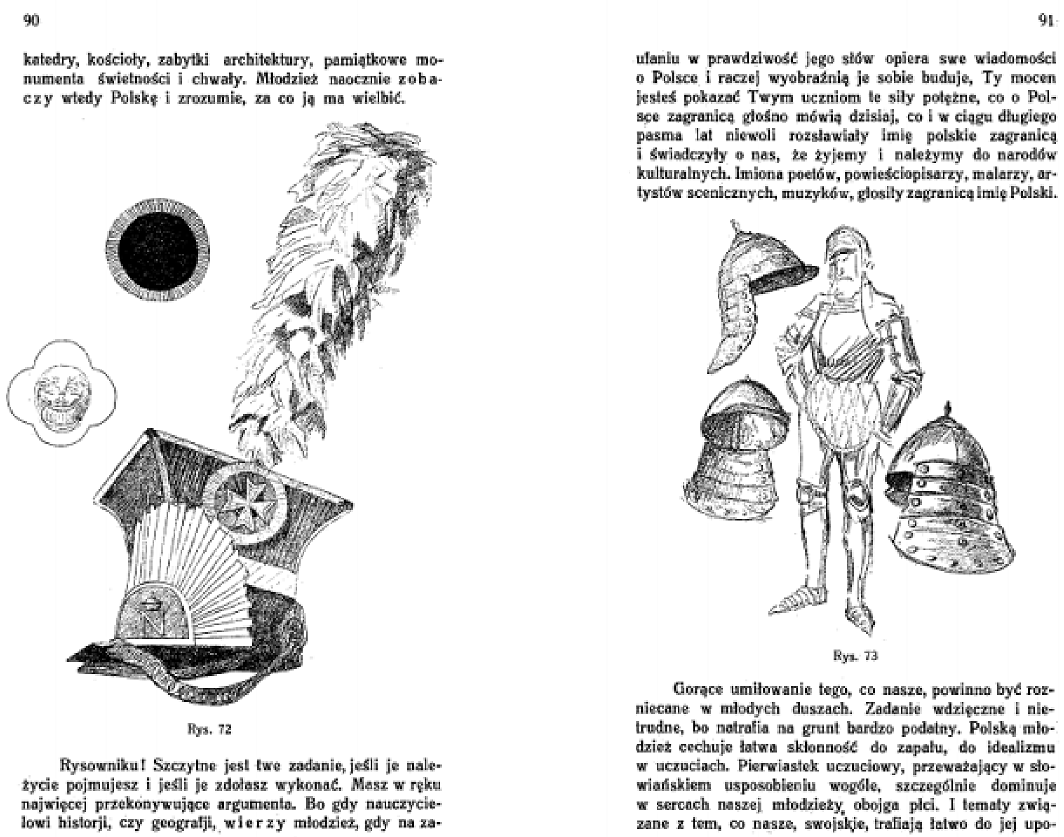
Kolejna publikacja tego autora, a mianowicie *Plastyczne uzmysłowienie przedmiotów*[205], stanowiła bogato ilustrowany zbiór dydaktycznych wskazówek przeznaczonych dla nauczycieli rysunku. Jedna z głównych tez postawionych przez L. Misky'ego mówiła o konieczności kształtowania u uczniów umiejętności plastycznego wyrażania zjawisk wzrokowych.

„A więc i tu potrzeba zapoznania się realnego z wyglądem przedmiotów, składających się na pojęcie świata nas otaczającego. Bez jego studiowania w żadnym razie się nie obejdzie. Czy to będzie umyślne studium bezpośrednio z modelu przenoszone na papier, czy notowane tylko spostrzeżenie, czy zjawisko zaraz uchwycone, czy tylko pamięciowo zaobserwowane, a dopiero potem utrwalone – to rzecz drugorzędna. Pozostaje fakt, że bez sumiennego obserwowania przyrody, bez jej gruntownego poznania nie masz twórczości w ogóle"[206].

---

[203] Misky L., *Rysunki: nowoczesna nauka rysunku, jej istota, cel i metoda*, Lwów 1918.
[204] Tamże, s. 4.
[205] Misky L., *Plastyczne uzmysłowienie przedmiotów. Część I Martwa natura,* Lwów 1922.
[206] Tamże, s. 24.

Do pozostałych omówionych w *Plastycznym uzmysłowieniu przedmiotów* kwestii należały: obrazowanie przedmiotów płaskich, modelowanie, ćwiczenia z modelu w doborze właściwego koloru, odczuwanie kierunku linii, światłocień, przedmioty w perspektywie, model z zakresu pracy ręcznej, plastyczne uzmysławianie naczyń, rysunek perspektywiczny z modelu architektonicznego oraz rzeźba jako model.



90

katedry, kościoły, zabytki architektury, pamiątkowe monumenta świetności i chwały. Młodzież naocznie zobaczy wtedy Polskę i zrozumie, za co ją ma wielbić.

Rys. 72

Rysowniku! Szczytne jest twe zadanie, jeśli je należycie pojmujesz i jeśli je zdołasz wykonać. Masz w ręku najwięcej przekonywujące argumenta. Bo gdy nauczycielowi historji, czy geografji, wierzy młodzież, gdy na za-

91

ufaniu w prawdziwość jego słów opiera swe wiadomości o Polsce i raczej wyobraźnią je sobie buduje, Ty mocen jesteś pokazać Twym uczniom te siły potężne, co o Polsce zagranicą głośno mówią dzisiaj, co i w ciągu długiego pasma lat niewoli rozsławiały imię polskie zagranicą i świadczyły o nas, że żyjemy i należymy do narodów kulturalnych. Imiona poetów, powieściopisarzy, malarzy, artystów scenicznych, muzyków, głosiły zagranicą imię Polski.

Rys. 73

Gorące umiłowanie tego, co nasze, powinno być rozniecane w młodych duszach. Zadanie wdzięczne i nietrudne, bo natrafia na grunt bardzo podatny. Polską młodzież cechuje łatwa skłonność do zapału, do idealizmu w uczuciach. Pierwiastek uczuciowy, przeważający w słowiańskiem usposobieniu wogóle, szczególnie dominuje w sercach naszej młodzieży, obojga płci. I tematy związane z tem, co nasze, swojskie, trafiają łatwo do jej upo-

Ilustracja 2. Misky L., *Plastyczne uzmysłowienie przedmiotów. Część I Martwa Natura*, Lwów 1922, s. 90-91

Co interesujące jeden z rozdziałów książki dotyczył wychowania w duchu narodowym; autor zaprezentował w nim liczne przykłady przedmiotów związanych z polską historią, orężem, religijnością, rękodziełem oraz tradycyjnym wytwórstwem, mogących służyć jako wartościowe i interesujące modele, które jednocześnie przybliżałyby uczniom szeroko rozumianą polskość.

„Trzeba więc pouczać młodzież o naszym dorobku cywilizacyjnym i o wysokiej kulturze polskiej. Trzeba ją zapoznać i z naszą sztuką i jej dziełami, tudzież z rodzimą sztuką, by pokazać, ile pierwiastków twórczych tkwi w naszym ludzie wybitnie uzdolnionym i miłującym piękno i sztukę. Trzeba przed

młodzieżą roztworzyć muzea, galerie obrazów, zbiory sztuki czystej i stosowanej do przemysłu, zapoznać z wytwórczością u nas, na polu przemysłu artystycznego”[207].

Kolejną z propozycji metodycznych wydanych w początkowym okresie dwudziestolecia międzywojennego były *Zasady rysunku początkowego* Stanisława Matzke[208]. Książka odnosiła się bezpośrednio do programu nauczania rysunku obowiązującego dla szkół powszechnych. Oprócz omówienia programu zawierała pewne elementy wiedzy merytorycznej – potrzebnej zwłaszcza nauczycielom o niewielkim doświadczeniu, którzy stanowili znaczą część kadry pedagogicznej – oraz przykłady ćwiczeń i wskazówki do ich realizacji. S. Matzke w *Zasadach* w sumaryczny sposób omówił: rysunek z wyobraźni, rysunek z pokazu i przypomnienia, rysunek z modelu, modelowanie w glinie i plastelinie, wycinanie, zdobnictwo oraz rysunek objaśniający (wykorzystywany w nauczaniu innych przedmiotów). Ostatni z wymienionych punktów (w ograniczonym wymiarze) S. Matzke rozwinął w wydanej w roku 1922 *Przyrodzie modelem rysunkowym*[209]. Podręcznik ten dostarczał wiedzy z zakresu rysunku czerpiącego z natury[210] (w kolejnych rozdziałach omówiono: minerały, mięczaki, owady, pajęczaki i skorupiaki, ryby, płazy, gady, ptaki, ssaki, rośliny, inne mało znane kształty przyrody) opartego na bardziej postępowym spojrzeniu na kwestię nauczania i uczenia się. S. Matzke już na wstępie podkreślił, że rysowanie jest procesem psychologicznym i aktem umysłowym, nie zaś pracą ręczną, jak wskazywałoby na to potoczne rozumowanie. W *Przyrodzie modelem rysunkowym* pisał:

„To bowiem, co ma być narysowane, musi być najpierw poznane i zrozumiane, ręka ma więc w tem znaczenie zaledwie drugorzędne, a to tylko jako mniej lub więcej subtelne narzędzie”[211].

---

[207] Tamże, s. 89.
[208] Matzke S., *Zasady rysunku początkowego*, Lwów 1919.
[209] Matzke S. ,,*Przyroda modelem rysunkowym*, Lwów 1922.
[210] Podręcznik w naturalny sposób korelował dwa przedmioty szkolne jakimi był rysunek i nauka o przyrodzie; (Zob. L. Bykowski *Rysunek w nauce biologii*, „Kształt i Barwa” 1914, rocznik II, z. 2). Inny przykład publikacji między przedmiotowej stanowi *Omawianie obrazów w szkole* Jana Bilińskiego (Biliński J., *Omawianie obrazów w szkole*, Poznań 1931). Broszura była przełożeniem na praktykę szkolną jednego z rozdziałów książki Bilińskiego *Nauczanie języka polskiego*, i wskazywała na możliwość wykorzystania malarstwa jako środka pomocniczego w nauczaniu języka ojczystego. Podobne wydawnictwo, bardziej rozbudowane w obszarze teorii, stanowił *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury* Kazimierza Wóycickiego (Wóycicki K., *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923).
[211] Matzke S., *Przyroda modelem rysunkowym*, Lwów 1922, s. 1.

S. Matzke prezentował pogląd o konieczności uprzedniego technicznego opanowania formy, czyli niemal fotograficznego kopiowania z natury, aby w dalszych etapach dążyć do swobodnego jej „przetwarzania", postępującego według indywidualnej wizji i artystycznych założeń. Nawiązał do dwóch sposobów pojmowania rysunku artystycznego. Pierwszy, czysto malarski, impresjonistyczny, nie oddający przedmiotu, ale wywoływane przez niego wrażenia, drugi – czysto rzeczowy, głęboki, intelektualny, zgłębiający proporcję i barwę, który jako swoisty punkt wyjścia dla rysunku artystycznego, powinien zajmować w szkole ogólnokształcącej priorytetowe miejsce. Przyrodę traktował Matzke jako nieskończone źródło inspiracji i piękna: „Przyroda tworzy stylowo"[212] i harmonijnie. Styl i harmonia tworzą obraz.

Ponadto w podręczniku S. Matzke zalecał wykorzystywanie poglądowych prac artystów oraz atlasów przyrody; akcentował prawo ucznia do zachowania indywidualności w wyrazie i doborze obiektów oraz zachęcał do akceptowania pewnych niedoskonałości pojawiających się w pracach uczniów. Kolejne rozdziały tematyczne (jak wyżej) zawierały cenne wskazówki i służyły „niedoświadczonemu nauczycielowi w rozeznaniu się w niezmiernym bogactwie przyrody"[213].

Pierwsze lata nauczania rysunku w szkole powszechnej Niny Bobieńskiej[214] przeznaczone były dla nauczycieli szkół powszechnych nie będących specjalistami w zakresie rysunku, jednakże posiadających podstawową wiedzę w tym zakresie. Na treść książki składały się wykłady z metodyki rysunków prowadzone przez autorkę w jednym z warszawskich seminariów w roku szkolnym 1918/19, dotyczące w znacznej mierze praktycznego wymiaru nauczania przedmiotu. N. Bobieńska wyznaczyła trzy główne cele do osiągnięcia w trakcie elementarnej nauki rysunku, były to: rozwój obserwacji i pamięci, rozwój wyobraźni twórczej oraz poczucia estetycznego[215]. Osiągnięcie tych celów umożliwiało:

1. Swobodne ilustrowanie opowiadań, pogadanek i bajek;
2. Modelowanie, malowanie i rysowanie z natury i pamięci;
3. Tworzenie kompozycji ornamentacyjnych, wycinanych, rysowanych i malowanych[216].

[212] Tamże, s. 3.
[213] Tamże, s. 6.
[214] Bobieńska N., *Pierwsze lata nauczania rysunku w szkole powszechnej*, Lwów 1923.
[215] Tamże, s. 5.
[216] Tamże, s. 8.

N. Bobieńska omówiła powyższe zagadnienia, uwzględniając rozkład materiału na pierwsze trzy lata nauki szkolnej (zaproponowała także szczegółowe projekty planów nauczania), załączając stosowne przykłady ćwiczeń oraz uwagi techniczne. Bobieńska polecała, aby dzieci podczas zajęć – począwszy od klasy pierwszej do trzeciej – wykonywały także ćwiczenia rozmachowe.

W wydanych w 1931 roku *Ćwiczeniach w rysunku przestrzennym*[217] – pozycji w założeniu mającej ułatwiać nauczycielom przeprowadzanie zajęć, które niejednokrotnie wydawały się dzieciom nużące lub trudne – N. Bobińska przedstawiła cykl poglądowych lekcji przeznaczonych dla klas od V do VII szkoły powszechnej lub dla niższych klas gimnazjum.

Kurs podzielony był na trzy części:

1. Graficzne odtwarzanie przestrzeni;
2. Skróty kół i brył walcowatych;
3. Skróty płaszczyzn czworobocznych i prostopadłościanów[218].

Przykładową lekcję z zakresu graficznego odtwarzania przestrzeni załączono w aneksie.

Książki Niny Bobieńskiej cieszyły się dużą popularnością wśród nauczycieli i uznaniem ze strony ministerstwa przez cały okres dwudziestolecia.

Znaczący wkład w piśmiennictwo metodyczne okresu międzywojennego wniósł artysta plastyk i nauczyciel rysunku w Mysłowicach Józef Tor. W wydanej w 1925 roku *Formie plastycznej*[219] podjął się próby odpowiedzi na pytanie czym jest owa forma i w jaki sposób poprawnie ją kształtować w szkole powszechnej. Formami plastycznymi w najogólniejszym znaczeniu według J. Tora były: „wszystkie przedmioty świata zewnętrznego, które nas otaczają, które widzimy i czujemy. Przedmioty te możemy podzielić na dzieła rąk ludzkich i twory przyrody (…) Jeżeli rękodzielnicy pełny skutek w swych zamierzeniach osiągną, powstają rzeczy piękne, dzieła sztuki plastycznej"[220]. W tym ujęciu celem nauczania w pierwszych latach było kształcenie „poczucia pięknej formy plastycznej" – czyli wyrobienie zmysłu estetycznego, poczucia piękna

[217] Bobieńska N., *Ćwiczenia w rysunku przestrzennym. Na terenie szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum*, Lwów 1931.
[218] Tamże, s. 6.
[219] Tor J., *Forma plastyczna. Podstawowe zasady rysunku elementarnego*, Lwów 1925.
[220] Tamże, s. 8.

uniwersalnego[221] – oparte na świecie materialnym, przedmiotach niejednokrotnie nieskomplikowanych i niespekulatywnych.

> „Zasadą nauczania w szkole powszechnej, szczególnie w pierwszych latach nauki, jest podawanie i porządkowanie wiadomości konkretnych, opieranie nauki na poglądzie a unikanie abstrakcji i definicji. Tę zasadę najlepiej uwzględnia nauka rysunków. Rysując jakiś przedmiot, dajemy konkretny jego obraz, a wskazując na formy geometryczne (…) uczymy geometrii, porównując wielkości wymierne, uczymy matematyki, omawiając oświetlenie i własności materialne przedmiotu, uczymy fizyki, chemii, przyrody. W ten sposób buduje się wiedza materialna, nieabstrakcyjna, przyrodniczo-życiowa, która jest fundamentem pod przyszłą inteligencję człowieka. (…) przedmiotem obrazu lub rysunku mogą być rzeczy nie mające cech artystycznych, gdyż założenia sztuki nie leżą tylko w samym przedmiocie jako obiekcie, (…) mogą to być nawet najzwyklejsze przedmioty (…), byle tkwił w nich jakiś sens estetyczny"[222].

Droga do realizacji powyższych założeń prowadziła według J. Tora przez trzy kolejne etapy nauczania:

1. Opanowanie formy, czyli gromadzenie materiału „w umyśle i wysiłku czynionym w tym kierunku", które określić można jako *studium*;
2. Przekształcanie i tworzenie formy w postaci przedstawiania scen i ilustrowania historii – *kompozycja*;
3. Upiększanie i ozdabianie przedmiotów – *dekoracja*.

Kolejne publikacje autorstwa J. Tora, w których rozwinął niektóre ze stawianych przez siebie tez, zostały omówione w części poświeconej literaturze metodycznej pochodzącej z drugiej dekady lat międzywojennych.

W 1927 roku Henryk Policht – pedagog i malarz – wraz z Gabrielem Leńczykiem – archeologiem i historykiem sztuki – opublikowali *Podręcznik do nauczania rysunków*[223]. We wstępnie do podręcznika autorzy zaznaczyli, że publikacja ta powstała w wyniku zapotrzebowania zgłaszanego im przez samych nauczycieli. Podręcznik odnosił się bezpośrednio do programów ministerialnych; zawierał: uwagi o programie, wyjaśnienia i wskazówki do planów szczegółowych, plany szczegółowe dla wszystkich oddziałów, przykłady lekcji rysunków, charakterystykę sposobu nauczania rysunku z przypomnienia z uwzględnieniem ilustracji, rysunku z pokazu i modelu, rysunku z natury z uwzględnieniem skrótów perspektywicznych, zdobnictwa z uwzględnieniem

[221] Tamże, s. 20.
[222] Tamże, s. 21.
[223] Policht H., Leńczyk G., *Podręcznik do nauczania rysunków*, Kraków 1927.

harmonii barw, a ponadto omawiał stosowne środki techniczne. Do tekstu dołączone były tablice ilustrujące wszystkie działy rysunkowe.

Odrębny akapit podręcznika został poświecony kwestii oceny prac uczniów. H. Policht i G. Leńczyk zaznaczyli, że problem ten jest złożony i wymagający zaangażowania ze strony nauczyciela. Dla osiągnięcia optymalnych rezultatów nauczyciel powinien postępować zgodnie z następującymi wskazówkami:

1. Powinien brać pod uwagę przede wszystkim zaangażowanie ucznia, a nie materialne efekty jego pracy;
2. Wymagać więcej od uczniów uzdolnionych;
3. Skłaniać uczniów do samodzielnego wyszukiwania błędów we własnych pracach i poprawiania ich;
4. Umiejętnie mobilizować do pracy mało aktywnych uczniów;
5. Przekonywać uczniów o możliwości wypracowania określonych umiejętności rysunkowych;
6. Dokładnie obserwować pracę uczniów; diagnozować przyczyny popełnianych przez nich błędów;
7. Kontrolować autorstwo prac domowych poprzez rzeczową rozmowę na ich temat[224].

Podręcznik do nauczania rysunków ze względu na swój praktyczny charakter nie poświęcał wiele miejsca psychologicznym aspektom nauczania rysunku. Szerzej tematyka ta pojawiła się w zredagowanej przez H. Polichta *Nauce rysunku*[225].

Zagadnieniom zdobnictwa i tworzenia ornamentu swoje wydawnictwa dedykował Karol Homolacs. *Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych*[226] obejmował kurs początkowy (ok. 600 godzin) opracowany na podstawie założeń omawianych w innej książce autora, a mianowicie w *Podstawowych zasadach budowy ornamentu płaskiego i metodyce kursu zdobniczego* z 1920 roku (wydanej ponownie pod zmienionym tytułem jako: *Budowa ornamentu płaskiego*[227]).

[224] Tamże, s. 24-27.
[225] Policht H., *Nauka rysunku*, Kraków 1933.
[226] Homolacs K., *Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych*, Kraków 1924.
[227] Homolacs K., *Budowa ornamentu płaskiego*, Kraków 1924.



Ilustracja 3. Homolacs K. *Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych*, Kraków 1924

K. Homolacs kierując się własnym bogatym doświadczeniem[228] zalecał nauczycielom każdorazowo rozpoczynanie pracy z uczniami od poszczególnych elementów formy i stopniowe przechodzenie do pełnego ornamentu. Niezależnie od przerabianej techniki zachowywał się wtedy stały porządek, który można ująć w następujący sposób:

1. Szczegółowe zapoznanie uczniów z elementami budującymi ornament;
2. Tworzenie motywów pasowych na podstawie tych elementów;
3. Tworzenie motywów ośrodkowych;
4. Tworzenie symboli;

[228] Pracował jako nauczyciel rysunku i robót ręcznych w szkołach średnich, był kierownikiem artystycznym i kustoszem Muzeum Przemysłowego w Krakowie, kierownikiem kursu zdobniczego w Wolnej Szkole Malarstwa L. Mehofferowej w Krakowie oraz nauczycielem w Państwowej Szkole Przemysłu Artystycznego w Krakowie.

5. Omówienie właściwości danego ornamentu, jego zastosowania i charakteru oraz omówienie płaszczyzn podziału;
6. Konkretna kompozycja ornamentalna w dawnym materiale, na podstawie podziału i motywów omówionych poprzednio[229].

K. Homolacs w *Budowie ornamentu i harmonii barw*[230] uzupełniał: „Chcąc wyrobić w początkującym poczucie prawdziwej kompozycji, trzeba go najpierw nauczyć tworzyć fragmenty, (czyli motywy zdobnicze) z możliwie najprostszych elementów, aby rozszerzając stopniowo ramy zadania, dojść wreszcie do organizowania jednolitego ornamentu z różnych motywów”[231]. Zalecał ograniczenie stosowania motywów ludowych już na początku nauki zdobnictwa, gdyż stopień ich skomplikowania mógł prowadzić do bezmyślnego kopiowania przez uczniów wzorów, bez uprzedniego zrozumienia ich budowy i istoty. K. Homolacs ornament zaliczał do kategorii sztuki plastycznej, określanej mianem: sztuki rytmicznej[232]. Za zasadne uznawał stosowanie ornamentu przy jednoczesnym dopasowaniu go do przedmiotu, na którym miał być umieszczony: „na rozłożeniu plam i powiązaniu linii, na takich lub innych zestawieniach form, na takim lub innym ustosunkowaniu do tła”[233]. Sam fakt wprowadzenia jakiegoś określonego motywu odgrywał drugorzędną rolę w stosunku do procesu tworzenia całości: przedmiotu i zdobiącego go wzoru.

Publikacje nawiązujące do teorii rozwoju twórczości rysunkowej S. Szumana.

W opublikowanej pięć lat po *Formie plastycznej – Plastyce w szkole*[234] J. Tor podjął próbę rozwinięcia pewnych myśli zawartych w pierwszej z wymienionych pozycji. *Plastyka w szkole* przyjmuje bardziej merytoryczny charakter podręcznika, którego zadaniem jest dostarczenie podstawowej wiedzy praktykom nauczającym rysunku w szkołach powszechnych i średnich. Omawiany w podręczniku materiał obejmował refleksję nad społecznymi uwarunkowaniami statusu przedmiotów artystycznych, wiedzę z zakresu historii sztuki i psychologii, teoretyczne rozważania dotyczące analizy i syntezy formy oraz rozwiązania metodyczne. J. Tor szeroko opisał etapy rozwoju

[229] Homolacs K., *Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych*, Kraków 1924, s. 9.
[230] Homolacs K., *Budowa ornamentu i harmonia barw : wykłady obejmujące całkowity kurs Karola Homolacsa w Państw. Szkole Przemysłu Artystycznego w Krakowie*, Kraków 1930.
[231] Tamże, s. 11.
[232] Tamże, s. 12.
[233] Tamże, s. 10.
[234] Tor J., *Plastyka w szkole. Nauka rysunku. Metodyka nauki w szkole powszechnej i średniej*, Katowice 1930.

dziecięcego rysunku (za S. Szumanem), wyznaczające drogę postępowania nauczyciela. Wśród metod odpowiednich dla młodszych dzieci wymieniał swobodną, ideoplastyczną twórczość podyktowaną wyobraźnią i realizowaną w formie zabawy, a wraz z postępującym rozwojem schematów rysunkowych, wprowadzenie rysunku z modelu (obserwacja, studium formy), naturalnie przeistaczającego wcześniej pożądaną zabawę w pracę[235]. Wśród dalszych ćwiczeń pojawiły się ćwiczenia ilustracyjne, przestrzenne uwzględniające proporcje, techniczne, malarskie i rzeźbiarskie. Autor wielokrotnie podkreślał walory ogólnokształcące nauczania rysunku oraz konieczność budowania metodyki przedmiotu na podstawach naukowych.

We wstępie do *Podręcznika do nauki rysunku*[236] z 1931 roku J. Tor nawiązał do problemu powszechności kształcenia plastycznego. Zaznaczył, że opanowanie zadawalających umiejętności plastyczno-twórczych leży w zasięgu każdego dziecka o przeciętnych zdolnościach, nie tylko tego, które przejawia szczególny talent.

> „Zatem przyswojenie sobie umiejętności i wiedzy plastycznej dostępne jest w stopniu normalnym jak najszerszemu ogółowi, gdyż uzdolnienie w tym kierunku niczym się nie różni od uzdolnienia potrzebnego do nabycia umiejętności czytania lub pisania i nie potrzeba też ku temu żadnych szczególnych talentów"[237].

Ponadto J. Tor wyraźnie zaakcentował praktyczny charakter nauczania rysunku, które nie miało „na względzie tylko artystycznego kształcenia, lecz przede wszystkim wykształcenie plastyczne o charakterze estetyczno-praktycznym potrzebne szerokiemu ogółowi, celem umiejętnego zajmowania stanowiska tak wobec przejawów sztuki, jako też zwyczajnych potrzeb życiowych[238]. Według J. Tora postępowanie metodyczne nauczyciela rysunku w szkole elementarnej determinowały dwie kwestie: uwzględnianie założeń psychologii rozwojowej twórczości plastycznej oraz ograniczanie pracy uczniów do czynności odtwórczych, z wykorzystaniem studium kształtu, światłocienia i barwy.

Podręcznik do nauki rysunku składał się z dwóch części; w pierwszej zatytułowanej „Plastyka w szkole" zostały omówione ćwiczenia wchodzące w zakres studium kształtu, światłocienia i barwy, zagadnienia dekoracji oraz rysunku postaci ludzkiej i zwierzęcej

---

[235] Tamże, s. 67.
[236] Tor J., *Podręcznik do nauki rysunku*, Mysłowice 1931.
[237] Tamże, s. 5.
[238] Tamże, s. 6.

(z wykorzystaniem różnych technik, w tym: rysowania ołówkiem, piórkiem, węglem, farbami, akwarelami, kredkami). Druga część – „Sztuka dziecka” poświęcona była kwestiom rozwojowym oraz rozkładowi materiału, przykładom lekcji i wskazówkom praktycznym.

Psychologiczne aspekty rozwoju rysunkowego pojawiły się w szerszym zakresie w zredagowanej przez H. Polichta *Nauce rysunku*[239]. Pierwsza część podręcznika została poświecona teorii S. Szumana oraz omówieniu typów rysunkowych (typ impresyjny, realistyczny i ekspresyjny). Cześć druga zwierała opracowanie materiału nauczania, wiadomości z zakresu kształcenia estetycznego, oraz informacje dotyczące wytycznych dla układania planów i stosowania pomocach naukowych. Jeden z podrozdziałów mówił również o estetyce życia codziennego i jej kształtowaniu poprzez dbałość o wygląd pomieszczeń szkolnych, ich planową i odpowiednią dekorację, wiążącą się chociażby z obchodami uroczystości narodowych. W *Nauce rysunku* H. Policht wyraźnie zaznaczył: „Trzeba też dzieci przyzwyczaić do estetyki życia codziennego, do troski o estetyczny wygląd sali szkolnej i korytarza”[240].

W 1936 roku ukazało się *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*[241], w którym H. Policht poszerzył problem kształcenia estetycznego o umiejętność „czytania obrazów”. Pisał: „Szczególnie ważnym czynnikiem kształcącym wyobraźnię i myślenie bezobrazowe jest właśnie posługiwanie się w nauczaniu obrazem czyli czytanie, względnie interpretowanie obrazu”[242]. Za obrazy odpowiednie do wykorzystania w szkole uznał: fotografie, ilustracje książkowe, reprodukcje obrazów oraz oryginalne prace artystów. W obrazach bez względu na ich rodzaj wyróżnił formę artystyczną i treść przedmiotową. Na artystyczną formę obrazu składały się: a) harmonia plam barwnych w całości, b) kompozycja kształtów i barw, c) technika wykonania i rytm faktury, kształtów i barw, d) estetyczny wyraz całości obrazu. Natomiast w temacie obrazu wyszczególnił treść obrazową i pozaobrazową. Pierwsza z nich obejmowała: a) czynnik nowości, b) sens kształtów, ich kontrasty i sens harmonii barwnej, c) wyraz nastrojowo-uczuciowy. Treścią pozaobrazową była wiedza o przedmiotach umieszczonych w obrazie, wiedza o przyczynach powstania obrazu, o wartości uczuciowej, o czynnikach wyrażających ekspresję, czy o idei przyświecającej malarzowi. Treść obrazowa – wyjaśniająca układ kompozycyjny – była bezsprzecznie

[239] Policht H., *Nauka rysunku*, Kraków 1933.
[240] Tamże, s. 142.
[241] Policht H., *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*, Kraków 1936.
[242] Tamże, s. 5.

czynnikiem estetycznym, nie mieszczącym się jednak w obrębie obrazu, ale w świadomości widza, w jego inteligencji, wykształceniu, uczuciowości[243]. H. Policht w swoim podręczniku wprowadzał w „czytanie” obrazów, przedstawił sposoby ich interpretowania na przykładach pejzażu, portretu oraz obrazów historycznych i symbolicznych.

Obok publikacji metodycznych do rozwoju dydaktyki rysunku w okresie dwudziestolecia międzywojennego przyczyniło się prężnie działające czasopiśmiennictwo specjalistyczne. Należy wspomnieć takie czasopisma jak: *Kształt i Barwa* (1921-1928); *Rysunek i Roboty Ręczne* (1929-1933), przemianowane w późniejszym okresie na *Rysunek i Zajęcia Praktyczne* (1933-1939); oraz *Rysunek w Szkole* (1939).

Oprócz publikacji omówionych w niniejszym podrozdziale w okresie międzywojennym ukazały się między innymi następujące pozycje[244]:

Andrzejewicz T., Ogielski W., *Metodyka rysunku od klasy I-VII*, 1925
Gołębiowski J., *Początki nauki perspektywy,* b.r.
Homolacs K., *Studium formy, barwy i światła*, 1929
Karp Cz., *Rysunek na I szczeblu programowym*, 1933
Krzywiec R., *Dydaktyka rysunków w nowym wychowaniu*, 1933
Krzywiec R., *O nauce rysunków w szkole ogólnokształcącej*, 1932
Lam W., *Podstawy wiedzy rysunkowej*, 1929
Matzkego S., *Nauczanie rysunku przestrzennego w związku z rozwojem kultury*, 1920
Parnowska M., *Badanie kolorystyki dzieci w wieku przedszkolnym,* 1939
Ramułtowa M., *Początkowa nauka rysunków i jej znaczenie pedagogiczne,* 1920
Słupski F., *O nauczaniu sztuk plastycznych uwag kilka,* 1921
Szczepkowski A., *Podstawowe ćwiczenia rysunkowe. Wskazówki praktyczne*, 1939
Szczepkowski A., *Zagadnienie lotnictwa i morza w nauce rysunku. Wskazówki praktyczne*, 1939.
Szuman S., *Badania nad rozwojem apercepcji prostych kształtów u dzieci*, 1919

[243] Tamże, s. 6.
[244] Przedstawione w porządku alfabetycznym.

3. 2. Śpiew i muzyka

Dla pełniejszego ujęcia zagadnienia publikacji metodycznych z obszaru powszechnego kształcenia muzycznego warto nakreślić ogólne cele nauczania, na które powoływali się teoretycy i praktycy przedmiotu.

Cele nauczania śpiewu i muzyki na poziomie ogólnokształcącym różniły się zasadniczo od celów przyświecających kształceniu w szkołach muzycznych. W artykule poświęconym dydaktyce muzyki Tadeusz Mayzner[245] wskazywał:

„Podczas kiedy szkoła ogólnokształcąca rozwija ucznia przede wszystkim jako odbiorcę muzyki (słuchacza), a następnie jako niefachowo uprawiającego muzykę miłośnika, specjalna szkoła muzyczna, kształci muzyka – fachowca, jako wykonawcę (wirtuoza), pedagoga lub też kompozytora”[246].

Zatem zadaniem szkoły powszechnej w tej perspektywie było szerzej rozumiane *wychowywanie*, a muzycznej – *nauczanie*.

Maria Przychodzińska-Kaciczak analizując cele wychowania muzycznego stawiane szkolnictwu ogólnokształcącemu w okresie dwudziestolecia międzywojennego, doszła do następującego wniosku: „Mnogość poglądów rozbieżnych, zbieżnych, uzupełniających się, indywidualność myślenia różnych autorów oraz aktualne rozumienie problematyki teleologicznej – pozwalają na wyodrębnienie czterech grup poglądów, mimo iż pewne elementy są dla reprezentantów tych grup wspólne”[247]. Są to:

1. Poglądy wiążące cel nauczania z rolą pieśni;
2. Poglądy zogniskowane wokół idei umuzykalniania i kształcenia wrażliwości muzycznej;
3. Poglądy wpisujące nauczanie muzyki w ogólne wykształcenie humanistyczne i społeczne;
4. Poglądy traktujące muzykę jako środek wychowawczy i kształcący w różnych dziedzinach rozwoju psychofizycznego[248].

Omówienie problemu literatury metodycznej z zakresu nauczania śpiewu i muzyki przebiegać będzie według nakreślonych przez M. Przychodzińską-Kaciczak grup

[245] Tadeusz Mayzner (1892-1939) – pedagog, organizator życia muzycznego, publicysta, kompozytor.
[246] Mayzner T., *Dydaktyka muzyki,* [w:] *Encyklopedia wychowania,* t. II, pod red. Łempickiego S, Warszawa 1936, s. 604.
[247] Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*, Warszawa 1987, s. 40.
[248] Tamże, s. 40-48.

poglądów na wychowanie muzyczne. Do każdej z grup zostaną przyporządkowane publikacje, które swoją tematyką zbliżają się do istoty stawianych nauczaniu celów. Należy zaznaczyć, że ze względu na naturę zagadnienia część publikacji mogłaby zostać z powodzeniem przyporządkowana do więcej niż jednej grupy poglądów.

Poglądy wiążące cel nauczania z rolą pieśni

Pierwsza grupa poglądów koncentrowała się na doniosłej roli pieśni oraz przygotowaniu uczniów do śpiewu chóralnego i amatorskiego. W praktyce nauka sprowadzała się do wyrobienia odpowiednich umiejętności głosowych, słuchowych i postępującego doskonalenia śpiewu. Pieśń, zdaniem licznych zwolenników omawianego poglądu, oprócz stanowienia wszechstronnego materiału dydaktycznego, była narzędziem wychowania społecznego i patriotycznego oraz umożliwiała rozbudzenie wrażliwości na piękno[249]. Karol Szymanowski[250] w *Wychowawczej roli kultury muzycznej w społeczeństwie*, odnosił się do żywotności pieśni zakorzenionej w muzyce ludowej, wymagającej jedynie „wysiłku twórczej ręki", zdolnej nadać jej kształt prawdziwego dzieła sztuki; pisał: „(…) muzyka to potężna broń w walce z ciemnotą i barbarzyństwem mas, to istotny pokarm duchowy, zawierający bodaj największą ilość odżywczych witamin i najłatwiej przy tym przenikających w najgłębsze warstwy ludności"[251]. Upatrywał w muzyce skutecznego narzędzia uwznioślenia duchowej kultury narodu:

> „W życiu dzisiejszym społeczeństw, muzyka stanowi olbrzymią, stale działającą siłę, jest czymś zgoła niezbędnym i to w znacznie stopniu niż plastyka i literatura, rozlewa się bowiem szeroką falą wśród wszystkich warstw społeczeństwa, nie wymagając w tak wysokim stopniu indywidualnej kultury umysłu. Siła ta może jednak działać w dwóch biegunowo przeciwnych kierunkach: może być ona elementem destrukcyjnym, niszczącym instynktowną artystyczną wrażliwość, lub też konstrukcyjnym, i to w najistotniejszym tego słowa znaczeniu (…)"[252].

Odpowiednio ukierunkowana siła muzyki stanowiła w myśli K. Szymanowskiego utylitarny czynnik wychowawczy (określał muzykę mianem: „wielkiej wychowawczyni człowieka"), otwierający ludzi na ponadosobowe idee, na piękno. W zakończeniu

[249] Tamże, s. 40-41.
[250] Karol Szymanowski (1882-1937) – wybitny polski kompozytor, pianista, pedagog i pisarz.
[251] Szymanowski K., *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Warszawa 1931, s. 12-13.
[252] Tamże, s. 14.

wyrażał on nadzieję, że Duch Polski, w atmosferze z trudem odzyskanej wolności, „zabrzmi na świat całym mocnym, najbardziej harmonijnym akordem swoistej narodowej kultury”[253].

Bezpośrednie odniesienia do kultury narodowej i regionalnej były istotnymi wskazaniami wszystkich programów nauczania, obowiązujących zarówno przed, jak i po reformie z roku 1932 oraz przedmiotem licznych rozważań teoretycznych i metodycznych. Pieśń ludowa obecna w nauczaniu miała na celu przede wszystkim odbudowywanie nadwątlałej polskiej tożsamości. Stanisław Kazuro[254] w poświęconej temu zagadnieniu broszurze wydanej w 1925 roku wskazywał, iż „pieśń ludowa jest zjawiskiem, stanowiącym całą historię tego narodu, który ją stworzył, gdyż towarzyszy mu od kolebki do grobu, w radosnych i smutnych chwilach życia”[255]. Rytmikę pieśni według S. Kazuro można odczytywać jako dobitny wskaźnik temperamentu narodu. Nawiązując do Konfucjusza, pisał: „jeżeli chcecie poznać, jakie zwyczaje i obyczaje panują w danym kraju, przysłuchajcie się jego muzyce”[256]. Zadaniem nauczyciela było zatem nauczenie wychowanków słuchania i „czucia” muzyki, pokochania rodzimych utworów będących skarbnicą wiedzy „polskiej mitologii”, a w następstwie tego rozmiłowanie się w polskości.

Wartości patriotyczne ukazywały swój inny wymiar w wykonywanych chóralnie pieśniach narodowych o charakterze wojskowym, żołnierskim, ułańskim, upamiętniających wydarzenia historyczne, powstania, walkę o niepodległość. Obecność tego rodzaju pieśni wspierała pracę wychowawczo-ideologiczną zarówno obozu narodowego, jak i sanacji[257], choć szczególnie uwidaczniającą się w założeniach wychowania obywatelsko-państwowego sanatorów[258].

Jadwiga Wierzbińska w *Nauce śpiewu w szkole powszechnej*[259] nakreślając rolę pieśni w polskim systemie nauczania muzyki, pisała: „Chcąc, aby pieśń była nie tylko celem, do którego wszystko dąży, ale i ośrodkiem, z którego wszystko wypływa,

---

[253] Tamże, s. 55.

[254] Stanisław Kazuro (1881-1961) – polski kompozytor, dyrygent i pedagog, profesor Konserwatorium Warszawskiego, autor podręczników do nauki muzyki.

[255] Kazuro S., *Polska pieśń ludowa i jej znaczenie dla kultury narodowej,* Warszawa 1925, s. 9.

[256] Tamże, s. 10.

[257] Przerembska V., *Ideały wychowawcze w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008, s. 403-404.

[258] Przerembska V., *Muzyka w szkole Polski międzywojennej – implikacje kultury ludowej, narodowej i uniwersalnej*, „Ars Inter Culturas” 2013, nr 2, s. 18-19.

[259] Wierzbińska J., *Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Cz. II. Wskazówki metodyczne na oddział II, III i IV,* wyd. 2, Warszawa 1931.

bierzemy, o ile to możliwe, pieśni, jako materiał do analizy, dyktanda i solfeżu"[260]. Kierując się zaleceniami J. Wierzbińskiej, należało postępować zgodnie z następującymi wskazaniami:

Każda nowość z dziedziny rytmu powinna być:

1. Zauważona w pieśni;
2. Określona przy dyktandzie rytmicznym tejże pieśni;
3. Utrwalona w ćwiczeniu rytmiczno-ruchowym;
4. Ćwiczona głosem na jednym dźwięku i na gamie;
5. Wykonana w łatwym dźwiękowo solfeżu;
6. Rozpoznawana w dalszych pieśniach.

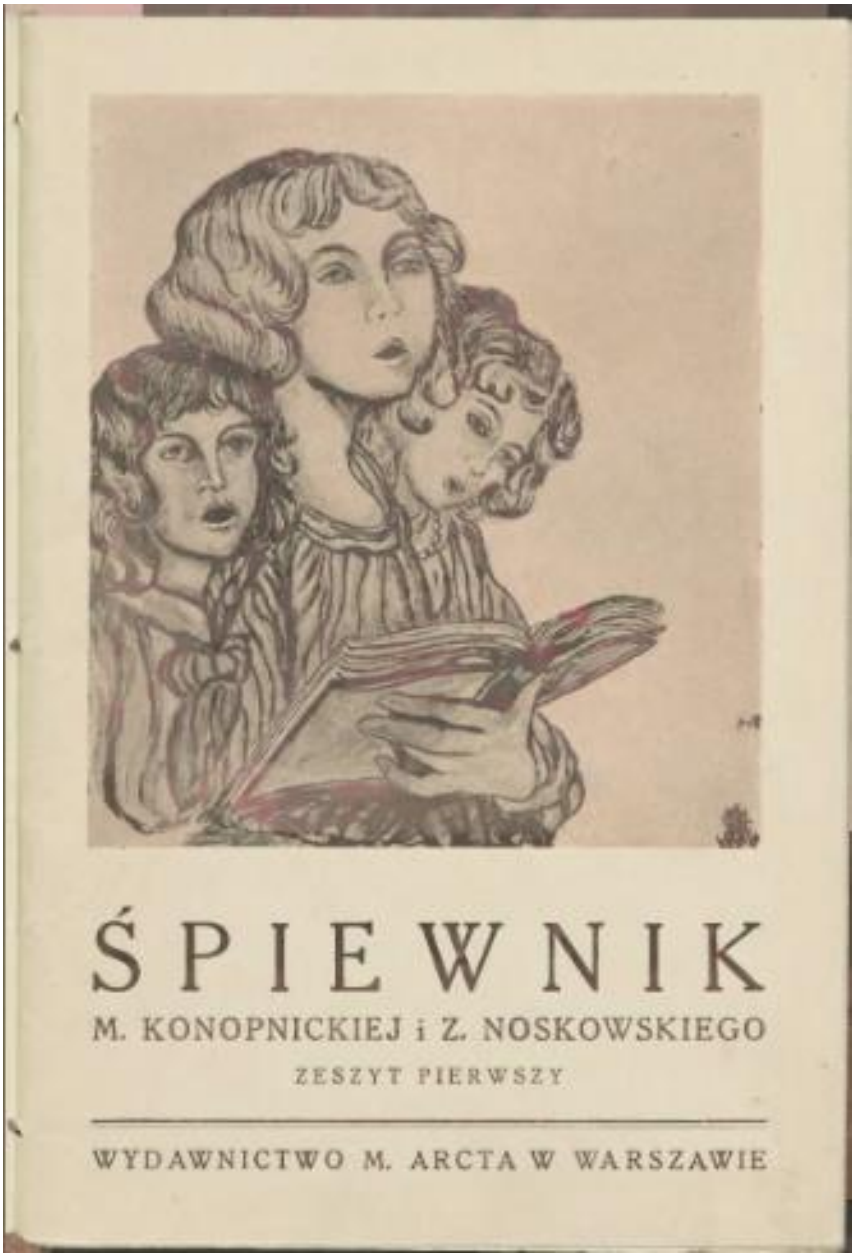
Każda nowość z dziedziny dźwięku powinna być:

1. Przygotowana w ćwiczeniu słuchowym;
2. Zauważona w pieśni;
3. Określona przy dyktandzie dźwiękowym tejże pieśni;
4. Utrwalona w ćwiczeniu słuchowo-głosowym;
5. Wykonana w rytmicznie łatwym solfeżu;
6. Rozpoznawana w dalszych pieśniach[261].

W założeniu pieśń będąca zarówno celem, jak i punktem wyjścia ćwiczeń i teorii, miała urozmaicać te mniej interesujące dla uczniów teoretyczne momenty, eliminować zniechęcenie i przyspieszać dojście do wyznaczonego celu edukacyjnego.

W okresie międzywojnia opracowano liczne śpiewniki szkolne zawierające zróżnicowane tematycznie pieśni oraz takie poświecone wyłącznie utworom ludowym, regionalnym bądź popularnym, z przeznaczeniem dla dzieci i młodzieży, były to m.in.: Szymanowski K., *Sześć pieśni ludowych (kurpiowskie) na chór mieszany a'cappella*, Poznań 1929; Biłko L, *Młody śpiew: pieśni dla młodzieży*, Poznań 1933, K. Hławiczka, *Solfeż polski: Śpiewnik do czytania nut głosem oparty na polskiej pieśni ludowej, w układzie 1, 2, i 3 głosowym przeznaczony dla szkół powszechnych, średnich, zawodowo-muzycznych i seminariów nauczycielskich*, cz.1, Warszawa 1933 (wyd. 12). Ostatnia z wymienionych pozycji autorstwa Karola Hławiczki łączyła bezpośrednio naukę podstawowego solfeżu z tradycją ludową.

[260] Tamże, s. 6.
[261] Tamże, s. 6-7.



Ilustracja 4. Konopnicka M., Noskowski Z., *Śpiewnik*, z. 1, Warszawa 1931

Do grona zwolenników koncepcji dominującej roli pieśni, zaliczyć można m.in.: Weronikę Downar-Zapolską, Julię Baranowską-Borową, Tadeusza Mayznera, Karola Hławiczkę, Stanisława Kazuro, Piotra Maszyńskiego oraz Jadwigę Wierzbińską.

Poglądy zogniskowane wokół idei umuzykalniania i kształcenia wrażliwości muzycznej

Poglądy zogniskowane wokół idei umuzykalniania i kształcenia wrażliwości muzycznej wyrosły z przekonania, że wychowanie muzyczne dzieci musi wykraczać poza nauczanie pieśni (i niewątpliwe korzyści z niej płynące) i docelowo ubogacać osobowość wychowanka, a nie tylko wyposażać go w pewne techniczne umiejętności. Poglądy te wiązały się z obecnym w dwudziestoleciu „naukowym" podejściem do omawianego przedmiotu[262]. Swoją koncepcję umuzykalnienia przedstawił w *Zarysie celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej* Stefan Wysocki. Koncepcja ta zakładała odejście od celu jakim było wypracowanie zdolności naśladowczo-odtwórczych przez dzieci, na rzecz „budzenia i rozwijania właściwej muzykalności jako podstawy kultury muzycznej". S. Wysocki stał na stanowisku, że muzyka będącą najbardziej abstrakcyjną ze sztuk i jednocześnie najbardziej bezpośrednio przemawiającą do duszy, wymaga istnienia pewnego rodzaju odpowiedników muzycznych właśnie w samej duszy człowieka („muzykę można zrozumieć jedynie przez muzykę"). Odpowiedniki te rzadko bywają wrodzone, dlatego też należy je rozbudzić i rozwijać; pisał:

„By zadaniu podołać, mało jest rozwijać jedynie zdolności mechaniczno-naśladowcze i kształcić umiejętności odtwórcze. Ze względu na zaznaczoną wyżej niepowszedniość i wyjątkową swoistość przedmiotu należało wynaleźć jak najwięcej punktów stycznych pomiędzy nim a właściwościami poznawczymi człowieka i właściwości te odpowiednio pobudzić i wychować. W ten sposób doszedłem do przekonania, że przy nauczaniu muzyki musimy specjalnie rozwijać, na przykład, zdolność słuchania, zdolność abstrahowania, wreszcie zdolność samodzielnego wytwarzania; a umiejętności notowania i odcyfrowywania winny być oparte na trwałych podstawach logiki muzycznej, nie zaś na lotnych piaskach czysto mechanicznych przyzwyczajeń. (…) Obrana przeze mnie droga polega w ogólnych zarysach na tym, że za obiekt początkowy, źródłowy służy nam sama muzyka – rozmaite piosenki odpowiednio w tym celu wybierane, to jest łatwe do zaśpiewania i możliwie jaskrawe dla słuchu. Opierając się na tych piosenkach przechodzimy stopniowo od wyodrębnienia melodii, rytmu i taktu do poznawania wszelkich stosunków zachodzących między tonami. W miarę nabywanego uświadomienia w dziedzinie zasad studiujemy poszczególne nowe piosenki coraz bardziej planowo i rozumowo i dochodzimy wreszcie do celu, kiedy uczeń rozporządza wszelkimi środkami do samodzielnego poznawania muzyki i rozwijania się w tym kierunku"[263].

[262] Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego…*, s. 41.
[263] Wysocki S., *Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1921, s. 3.

System ten, przez samego autora nazywany „polskim", choć w założeniach nawiązywał do wiedzy psychologiczno-muzycznej był jednak z gruntu intuicyjnym, gdyż wiedza naukowa w zakresu psychologicznych uwarunkowań odbioru muzyki w tamtym okresie była w kraju stosunkowo mało znana[264]. Jednakże konieczność intelektualnego rozumienia muzyki (nauczanie zasad i historii muzyki) podkreślana przez S. Wysockiego, połączona z odpowiednimi ćwiczeniami (m.in.: solfeż, rytmika, słuchanie audycji muzycznych), przekładały się na jej głębsze rozumienie i przeżywanie, wychodzące zdecydowanie poza wąski zakres czynności odtwórczych.

Za rozbudzeniem ogólnej wrażliwości muzycznej opowiadał się również kompozytor, dyrygent i pedagog – Tadeusz Joteyko. Proponował, aby sztukę odtwórczą pozostawić artystom, natomiast u młodzieży szkolnej rozwijać przede wszystkim „zdolności odbiorczo-muzyczne", kształcić dobrych „słuchaczy". Pragnąc zmienić niekorzystne trendy – jak uważał, społeczeństwo nie rozumiało współczesnej sztuki muzycznej – należało zasadniczo zmienić kierunek nauczania szkolnego i uczynić go bardziej muzycznym niż wokalnym; zerwać z tradycją nauczania śpiewu jako celu („nauczania śpiewu dla śpiewu"), gdyż sam w sobie jest zbyt płytką podstawą dla estetyczno-muzycznego rozwijania umysłu i ogólnego umuzykalnienia. Postulował:

[264] Prekursorskie badania nad psychologią muzyki w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego rozpoczęła muzykolog – Zofia Lissa. Dostrzegalne są pewne analogie pomiędzy tezami wyprowadzonymi przez badaczkę, a konceptualnymi założeniami S. Wysockiego. Między innymi zwróciła ona uwagę na procesualne podejście do przeżycia muzyki, pisała: „Słuchając muzyki, nastawiamy się przede wszystkim na te całości, *strukturujemy*, materiał wrażeniowy. W każdej fazie przeżywania jakiegoś utworu ujmujemy aktualnie wyłaniające się struktury, ale zarazem odnosimy je do poprzednio słyszanych, oraz antycypujemy w wyobraźni te, które mają nadejść. Dzięki takiemu nastawieniu szeregi tych całości łączą się nam w całości wyższego rzędu, w struktury o większych rozmiarach, których ostateczną granicą jest całość danego utworu. Każda aktualnie przeżywana faza utworu staje się natychmiast przeszłością i tylko w pewien specyficzny sposób promieniuje na to wszystko, co się w następnych fazach pojawia. Obok projekcji wstecz istnieje tu również projekcja naprzód, oczekiwanie tego co ma nadejść, antycypowanie dalszego ciągu rozwijającej się całości. W przeżyciu muzycznym nigdy nie jest nam dane czyste „teraz", jest ono zawsze punktem przecięcia aktualnie danych, minionych i następujących struktur muzycznych. Tylko dzięki temu odczuwamy ciągłość utworu muzycznego, ujmujemy różnorodność następujących po sobie struktur jako jednolity utwór muzyczny" (za: Lissa Z., *Wybór pism estetycznych*, oprac. Skowron Z., Kraków 2008, s. 10.). Zofia Lissa wyszczególniła następujące czynniki składające się na słuchanie muzyki: „1) odbieranie wrażeń, które same nie są nam nigdy dane, ale zawsze jako elementy pewnych całości; 2) przedstawienia muzyczne, a więc ujęcie pewnych całości melodyczno-harmonijno-rytmicznych wynikające z aktywnego, organizującego nastawienia się słuchacza wobec odbieranych wrażeń dźwiękowych; 3)intencja do zawartości pozamuzycznej struktur brzmieniowych, którą to zawartość, ze względu na charakter powstającej tu problematyki, nazwijmy „jakościami metafizycznymi"; 4) uczucia estetyczne powstające na podłożu drugiego lub trzeciego czynnika, albo obu razem" (Lissa Z., *O słuchaniu i rozumieniu utworów muzycznych*, 1932 [w:] Lissa Z., *Wybór pism estetycznych*, oprac. Skowron Z., Kraków 2008, s. 182). Lissa prowadziła również prekursorskie studia nad psychologią dzieci i młodzieży, które zwieńczyła napisana wraz z Stefanem Szumanem, wydana w 1948 roku książka *Jak słuchać muzyki* (Szuman S., Lissa Z., *Jak słychać muzyki*, Warszawa 1948).

„Trzeba szukać nowych celów i nowych dróg metodycznych, które doprowadziłyby do większego, niż przez śpiew umuzykalnienia. (…) Zatem nie śpiew, lecz muzykę, jako sztukę weźmiemy za cel naszych dążeń i stosownie do tego celu i do warunków szkoły ogólnokształcącej stworzymy odpowiednią metodykę”[265].

Osiągniecie zakładanego celu umożliwić miało – po uprzednim opanowaniu podstawowych zagadnień muzycznych – systematyczne badanie struktury i piękna dzieł muzycznych, „tak jak po dokładnym poznaniu gramatyki i składni przechodzi się rozbioru celniejszych utworów literatury”. Zdaniem T. Joteyki ani śpiew, ani gra na instrumencie nie były koniecznością w kształceniu na poziomie ogólnym. Podstawową metodą w tym ujęciu był zatem „system analityczny, doprowadzający (…) do ogólnej syntezy”[266]. Wśród ćwiczeń T. Joteyko proponował: ćwiczenia intonacyjne, rytmiczne, dynamiczne, pisane, pamięciowe[267] i audycje, obok lektury muzycznej i wypływającej z praktyki i teorii. Koncepcja zaprezentowana przez T. Joteykę kładła duży nacisk na teorię (większy niż u S. Wysockiego), która to nie tylko zajmowała znaczny wymiar czasu, ale również zawsze poprzedzała doświadczenie praktyczne.

T. Joteyko – dostrzegając konieczność ujęcia nauki szkolnej w pewien określony i spójny system – opublikował dwie części podręcznika przeznaczonego do nauczania śpiewu zbiorowego, rozumianego właśnie jako środek umuzykalniający, uwrażliwiający i ukulturalniający dzieci i młodzież. Podręcznik oparty został na programie opracowanym metodycznie przez Sekcję Muzyczną przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. W przedmowie autor zawarł kilka uwag ukierunkowujących pracę nauczycieli:

„Nauka w każdej klasie powinna być osobna, lekcja rozpoczyna się od ćwiczeń oddechowych i rytmicznych, których wzory (…) nauczyciel może stopniowo utrudniać, rozszerzać i własnymi uzupełniać. Przy objaśnieniach teoretycznych pożądana jest jak największa jasność i poglądowość. Nauczyciel winien pamiętać, że ma do czynienia z umysłami, które coś z muzyki rozumieją tylko

---

[265] Joteyko T., *Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących*, Warszawa 1924, s. 14.
[266] Tamże, s. 23.
[267] Przykład ćwiczenia pamięciowego zaproponowanego przez autora: *Nauczyciel gra krótką frazę muzyczną , uczniowie powtarzają ją, nucą, potem następuje druga fraza i powtórzenie z pamięci jednej i drugiej, następnie frazy mogą być coraz dłuższe aż do całkowitego okresu melodyjnego*.

słuchowo i intuicyjnie, zaś analitycznie nie zdają sobie z niej sprawy; należy więc często zadawać uczniom różne zapytania, aby kontrolować, czy wszyscy objaśnienia te rozumieją"[268].

Podczas początkowej nauki solfeżu zalecał pedagogom wykonywać go razem z uczniami, następnie korygować pojawiające się błędy; wymagać dokładności w pisowni muzycznej oraz stosować zasadę stopniowania trudności. Drugą część lekcji T. Jotejko przeznaczył na śpiewanie pieśni, prowadzone w następujący sposób:

„Najpierw uczniowie czytają głośno i miarowo tekst piosenki, potem rozpoznają takt i podział nut, a przy późniejszej nauce tonację; następnie nucą piosenkę razem z nauczycielem, bacząc na prawidłowy podkład sylab, wyraźną wymowę, akcentowanie i frazowanie. W ten sposób powtarzając każdy okres, śpiewają całą piosenkę razem, pojedynczo i grupami"[269].

Każda z części podręcznika zawierała trzy działy: teorię (cz. I: muzyka, śpiew i dźwięki; rytmika; pisownia dźwięków; podział nut i pauz; przedłużenie trwania nut i pauz; takty; podział skali i dźwięki główne; klucze; cz. II: ćwiczenia oddechowo-rytmiczne; odległości; półtony i znaki chromatyczne; odbitka, przedtakt, powtórzenie; solmizacja), ćwiczenia głosowe (solfeggia, cz. I: przygotowawcze i oparte na gamie C; cz. II: na odległości) oraz pieśni. Układ ten tworzył metodycznie jednolity kurs, mający umożliwić zdobycie umiejętności prawidłowego czytania nut i śpiewania w chórze wielogłosowym. W repertuarze znalazły się następujące pieśni narodowe, religijne, wojskowe, w aranżacjach kompozytorów, ludowe i te lubiane przez młodzież (określane mianem popularnych):

Pieśni narodowe:

1. „Boże coś Polskę"
2. „Dalej bracia do bułata"
3. Polonez Kościuszki
4. Mazur Chłopickiego
5. Biały orzeł
6. „Z dymem pożarów"

Pieśni religijne:

1. „Do Boga"

---

[268] Jotejko T., *Podręcznik do nauki śpiewu zbiorowego, zawierający objaśnienia teoretyczne, ćwiczenia głosowe i pieśni*, cz. I, Warszawa 1917, s. 1.
[269] Tamże, s. 2.

2. „Kiedy ranne”
3. „Kto się w opiekę”

Pieśni ludowe:

1. „Przynosimy plon”
2. „Pojedziemy na łów”
3. „Gdyby orłem być”

Pieśni wojskowe:

1. Piosenka żołnierska
2. Śpiewka o Belinie
3. „Grzmią pod Stoczkiem armaty”
4. Marsz legionistów

Pieśni popularne:

1. Nasz sztandar
2. „Kogo masz kochać?”
3. Koszykarz
4. „Dalej wraz”
5. „Już zbladły gwiazd promienie”
6. „Do pracy”
7. Pieśń skautów
8. „Zaszumiało pole”

Pieśni w aranżacjach kompozytorów:

1. Zajączek – Z. Noskowski
2. Żwawy chłopczyk – St. Moniuszko
3. Do gwiazdeczki – K. Lubomirski
4. Pieśń żeglarzy – F. Schubert
5. Żuczek – Z. Noskowski
6. „Ojcze z niebios” – St. Moniuszko.

Wybór pieśni do repertuaru szkolnego był żywo dyskutowaną kwestią. Programy szkolne wskazywały na zakres tematyczny pieśni, lecz rzadko na konkretne utwory. W tymczasowym programie, realizowanym po reformie jędrzejewiczowskiej, wymieniono m. in.: „Boże coś Polskę”, „Pierwszą Brygadę” oraz pieśni kompozytorów Moniuszki i Noskowskiego. Pieśni te, przynależące do kategorii żołnierskich lub narodowych, wiążących się ściśle z określonym wydarzeniem lub postacią, pieśni „których słowa i muzyka wyrażają uczucia narodu w doniosłych chwilach

dziejowych"[270], były nieprzypadkowym elementem polityki edukacyjnej władz państwowych[271]. Stanisław Reda w artykule *Nauka śpiewu a wychowanie państwowe,* pisał o konieczności zapoznania ucznia z narodowym charakterem muzyki i sztuki, i ich miejscem w historii.

„Zadaniem nauczyciela jest wytłumaczyć uczniowi, że sztuka to owo coś, za pomocą którego wypowiada się dusza ludzka w swych wzlotach i upadkach, pragnieniach i dążeniach. Uczeń powinien wiedzieć, że sztuka stała kiedyś u kolebki człowieka i na pewno odprowadzi go do grobu. (…) Przede wszystkim uczeń powinien dowiedzieć się w szkole, że naród nasz wytworzył własną, odrębną kulturę, która pozwoliła mu się oprzeć wrogiej przemocy, która w chwilach klęsk decydowała o jego duchowej niezależności[272].

Tadeusz Mayzner podnosząc wątek obecności pieśni patriotycznych i żołnierskich w programach, dowodził:

„Są wśród tych pieśni jednakże i takie, które stoją stanowczo ponad regionem przestrzeni i czasu: Hymn Państwowy – „Jeszcze Polska nie zginęła", Modlitwa Narodowa – „Boże coś Polskę…", oraz pieśni o Budowniczym Państwa Polskiego, a z tych przede wszystkim „Marsz Pierwszej Brygady". Dlatego to właśnie w nowym programie śpiewu stanowią one „żelazny repertuar" i wymienione są wyraźnie. Trzy te podstawowe pieśni repertuaru szkolnego – winny być wykonywane zupełnie jednakowo we wszystkich szkołach. O ile bowiem ujednostajnienie interpretacji pieśni ludowych na całym obszarze Rzeczypospolitej jest niedopuszczalne, gdyż powoduje niszczenie wersji regionalnych, które częstokroć stanowią fazę rozwojową nowej pieśni ludowej, o tyle pieśń „sztandarowa", zespalająca i będąca wyrazem pewnych zasadniczych idei, musi mieć ujednostajnioną interpretację"[273].

Pieśni patriotyczne miały zatem jednoczyć naród i tworzyć koherentną bazę dla wzbudzania określonych uczuć i motywacji w obywatelach.

Wywołana przez T. Mayznera w cytowanym wyżej fragmencie pieśń ludowa, jako przykład uzasadnionego różnicowania kraju pod względem regionalnym, stanowiła drugi obok pieśni patriotycznej filar szkolnego repertuaru. Karol Hławiczka, Feliks Rybicki i Stefan Wysocki w podręczniku do nauki śpiewu *Leć pieśni w dal*, wprowadzili rozróżnienie na pieśń ludową – organicznie związaną z życiem ludu

---

[270] Hławiczka K., Rybicki F., Wysocki S., *Leć pieśni w dal. Podręcznik do nauki śpiewu dla klasy VI szkół powszechnych III stopnia*, Warszawa 1936.
[271] W 1935 roku ukazała się interesująca monografia zbiorowa pod redakcją M. Glińskiego *Józef Piłsudski i jego legiony w muzyce i pieśni*, Warszawa 1935.
[272] Reda S., *Nauka śpiewu a wychowanie państwowe,* „Śpiew w szkole" 1933/34, nr 2, s. 27.
[273] Mayzner T., *Pieśń żołnierska i patriotyczna*, „Śpiew w szkole" 1933, nr 1, s. 7.

i regionalną – miejscową, nie ogólnopolską. Tak we wstępie do podręcznika pisali o pieśni ludowej:

„Ogromną ilość pieśni tworzy i przekazuje z pokolenia w pokolenie lud wiejski. Stara się w różny sposób upiększyć swoje życie i dobiera swoisty krój, ozdoby i barwy do swoich strojów, przyozdabia izby kolorowymi obrazkami i wycinankami, wplata też do zwyczajów i obrzędów swoje pieśni i opiewa różne okoliczności swojego życia. Są więc pieśni ludowe towarzyszące dorocznym zwyczajom, jak powitanie wiosny, dożynki (pieśni wiosenne, pieśni dożynkowe), liczne pieśni związane z obrzędami, przede wszystkim weselnym (pieśni wykonywane w czasie zrękowin, wyjazdu do kościoła, uczty, oczepin, przenosin itp.), pieśni pracy (śpiewane, np. przez żniwiarzy, prządki), pieśni pasterskie, taneczne, żartobliwe, kołysanki i inne”[274].

Pieśni ludowe zaszczepione przez migrantów w innych rejonach kraju z biegiem czasu ulegały zmianom powodowanym przez ewolucję gustów i realiów, różnicowały się pod względem tekstu czy melodii, innymi słowy przeobrażały w utwory regionalne. „Inaczej bowiem śpiewa podobne pieśni Mazur, a inaczej Kaszub, Góral, Ślązak czy Krakowianin. Inne też pieśni posiada lud Mazowsza, Pomorza, Podhala, Śląska itd.”[275]. Zatem elementami decydującymi o regionalnym charakterze pieśni były obecność gwary, różnice w aranżacji, odrębne zwyczaje i upodobania mieszkańców danej okolicy. Materiału do pracy dostarczały nauczycielom m.in. bogate zbiory autorstwa Oskara Kolberga.

Kolejną kategorią pieśni zawartych w repertuarze szkolnym były te skomponowane przez wybitnych artystów. Wśród nich autorzy wymienili: Zygmunta Noskowskiego (*Śpiewnik dla dzieci* do słów Marii Konopnickiej 1905, wyd. 2) Stanisława Moniuszkę, Piotra Maszyńskiego, Stanisława Niewiadomskiego oraz Ignacego Jana Paderewskiego. Autorzy podręcznika *Leć pieśni w dal* polecali również następujące opery: „Halkę”, „Straszny dwór” i „Hrabinę” – Moniuszki, „Janka” i „Goplanę” – Władysława Żeleńskiego, „Marię” – Romana Statkowskiego, „Manru” – Paderewskiego, „Legendę Bałtyku” – Feliksa Nowowiejskiego oraz „Bolesława Śmiałego” – Ludomira Różyckiego[276].

---

[274] Hławiczka K., Rybicki F., Wysocki S., *Leć pieśni w dal. Podręcznik do nauki śpiewu dla klasy VI szkół powszechnych III stopnia*, Warszawa 1936, s. 3-4.
[275] Tamże, s. 4.
[276] Tamże, s. 7.

Weronika Downar-Zapolska i Jadwiga Wierzbińska przygotowały metodyczny program nauki śpiewu[277], który w założeniu autorek miał na celu „pchnięcie sprawy nauczania śpiewu na właściwe tory", wyjście z impasu analfabetyzmu muzycznego społeczeństwa, utrwalanego w szkołach przez nieumiejętne kształcenie, sprowadzające się do wyposażania uczniów w umiejętność niezbyt wyrafinowanego wykonywania mechanicznie wyuczonych piosenek[278]. Program obejmował minimalny zakres wiadomości muzycznych, niezbędny na poziomie ogólnokształcącym, ćwiczenia oddechowe, rytmiczne, fonetyczne (słuchowe) i głosowe oraz wskazówki metodyczne dla nauczycieli. Po zakończeniu poprawnie przeprowadzonego pięcioletniego kursu uczniowie powinni byli:

1. Znać i rozumieć teorię wyznaczoną zakresem kursu;
2. Rozpoznawać ze słuchu i tablicy takt danego ćwiczenia lub pieśni, umieć go wprawnie nadawać za pomocą gestu;
3. Czytać nuty głosem, (aby móc śpiewać w tonacjach do czterech znaków przykluczowych włącznie);
4. Posiadać poczucie rytmu, a co za tym idzie – rytmizować bez zarzutu;
5. Umieć samodzielnie zaśpiewać i poprowadzić pieśni opracowane w szkole;
6. Przepisywać nuty bez błędów tonacyjnych i rytmicznych[279].

Autorki przewidywały, że ich program może zostać uznany za zbyt obszerny lub trudny do przeprowadzenia w szkole hołdującej „starym przyzwyczajeniom" dydaktycznym. Zalecały więc systematyczność i wytrwałość wszystkim nauczycielom próbującym zmierzyć się z niełatwym acz szlachetnym wyzwaniem wyrobienia u wychowanków smaku estetycznego, uszlachetnienia ich charakteru i obyczajów.

O potrzebie umuzykalnienia społeczeństwa i wyniesienia nauczania śpiewu i muzyki na wyższy, bardziej nowoczesny i zaawansowany poziom pisał Stefan Wysocki w przedmowie do *Zarysu celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*. Na kartach tego podręcznika omówił autor w kolejnych działach: wstępny okres nauczania (melodia, rytm, takt), rytmikę (taktowanie, notowanie rytmów, naśladowanie, rytmy zwyczajne i muzyczne, dzielenie odstępów czasu, pamięć rytmiczna świadoma, uzupełnianie rytmów mieszanych do utworzenia rytmu miarowego, grupy nut miarowych, podział pracy), solfeż (oktawa, kwinta, notowanie

---

[277] Downar-Zapolska W., Wierzbińska J., *Podręcznik metodyczny nauki śpiewu dla szkół początkowych pięciodziałowych*, Warszawa 1918.
[278] Tamże, s. 1-3.
[279] Tamże, s. 68.

tonów, tercja, akord doskonały, linie akordowe, utrwalanie poczucia akordu, tonacja, odcyfrowywanie melodii, notowanie melodii, o budzeniu inicjatywy twórczej, gama, nomenklatura stopni gamy, trafianie głosem wszystkich stopni gamy, charakterystyki stopni gamy, poznanie wszelkich odcinków gamy majorowej, cały ton i półton, znaki chromatyczne, gama chromatyczna, pięciolinia, solmizacja), śpiewanie piosenek (czynniki formy muzycznej, rozwijanie inicjatywy twórczej) oraz audycje muzyczne. O tych ostatnich pisał:

„Chcąc rozwinąć w uczniach muzykalność prawdziwą, trwałą i wszechstronną, należy ich nauczyć również słuchać muzyki i znajdować coraz głębszą w tym przyjemność. Wiele z ćwiczeń działów poprzednich uwzględnia już po części to wymaganie, jednak słuchanie muzyki jest tam jeszcze tylko środkiem pomocniczym, instrukcyjnym, nie zaś celem samym w sobie. Chodzi zaś o przyzwyczajenie do chętnego wysiłku w kierunku kompletnego i niejako bezinteresownego przykuwania uwagi na czas stosunkowo dłuższy do dźwięków reprodukowanego utworu muzycznego. Takie sformułowanie zadania, nasuwa od razu metodykę jego wykonania. Nie można tu oczywiście iść drogą chronologiczną, czyli opierać się na tle historycznym, należy natomiast kierować się w wyborze utworów muzycznych wyłącznie stopniem popularności, łatwości ich przyswajania i przechodzić od rzeczy najprostszych i niejako realnych do coraz bardziej złożonych i idealnych, abstrakcyjnych”[280].

Audycje muzyczne zalecał S. Wysocki wprowadzić w klasie IV i rozpocząć je od „przyjemnych”, dobrze zaaranżowanych pieśni ludowych lub narodowych, kolejno przejść do tańców polskich (mazur, polonez) i zagranicznych.

„Dla słuchaczy przygotowanych już przez formy taneczne (…), łatwą teraz będzie do zrozumienia muzyka ilustracyjna, jak większość drobnych utworów Schumanna, wszelkie kołysanki, nokturny, ballady itp.. Idąc tą drogą dojdziemy wreszcie w klasie VI do szczytu muzyki czystej, jakim jest forma sonaty. Ilość podawanych nowych utworów w zasadzie nie powinna być wielka, rzeczy cenniejsze dobrze jest grać po kilka razy na rozmaitych lekcjach, by uczniowie mogli je lepiej poznać, polubić i przyswoić”[281].

O formie powyższych utworów S. Wysocki zalecał mówić jedynie ogólnikowo, co miało pobudzać uczniów do chętniejszego i uważniejszego wsłuchiwania się w nie i ułatwiać ich zrozumienie. Takie „luźne doświadczenia muzyczne” zgromadzone w klasach od IV do VI stanowić miały zasób, który właściwie uporządkowany i usystematyzowany powinien przeistoczyć się w rzetelną wiedzę muzyczną.

[280] Wysocki S., *Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*, Lwów 1921, s. 37.
[281] Tamże, s. 38.

Ryta Gnus[282] podnosząc kwestię audycji muzycznych na łamach „Pracy szkolnej", pisała:

„Przede wszystkim należałoby rozszerzyć pojęcie słuchania muzyki i, niezależnie od momentów specjalnie przeznaczonych ma to słuchanie, wyostrzyć spostrzegawczość muzyczną dzieci w warunkach życia codziennego. To znaczy: i zainteresować je umiejętnie tą sprawą, tak, by zwracały uwagę na każdą muzykę, usłyszaną przygodnie, i potrafiły wyciągnąć stąd pewne korzyści dla swego umuzykalnienia. W końcu może je to zająć do tego stopnia, że same będą poszukiwały tych wrażeń"[283].

Uzupełniając tekst artykułu R. Gnus zaproponowała szereg utworów do wykorzystania przez nauczycieli w audycjach szkolnych (z uwzględnieniem podziału na oddziały)[284].

Oprócz m.in. Stefana Wysockiego i Tadeusza Joteyki idea umuzykalnienia i kształtowania wrażliwości muzycznej zarysowała się w poglądach Flory Szczepanowskiej oraz Stanisława Kazuro.

Poglądy wpisujące nauczanie muzyki w ogólne wykształcenie humanistyczne i społeczne

Trzecią grupę stanowiły poglądy traktujące nauczanie muzyki jako kontekst ogólnego wykształcenia humanistycznego i społecznego. Kwestie estetyki poruszał w *Problemacie nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących* Tadeusz Joteyko. Wskazywał on na niedostatki w tej materii, uwidaczniające się w polskim społeczeństwie, a będące skutkiem samej struktury społecznej oraz konsekwencją wieloletnich wojen i niewoli; „Ogół nasz nie wyczuwa piękna dobrej muzyki i mało ma zamiłowania do stylowej architektury, pięknych rzeźb i obrazów, mało się tym interesuje i mało popiera"[285]. Aby wprowadzić naród na nowe tory – jak zakładał –

[282] Ryta Gnus – popularyzatorka muzyki, autorka „Radości śpiewu" – pozycji poświęconej zainteresowaniu dziecka śpiewem i muzyką, problematyce piosenki w życiu dziecka, umuzykalnianiu dzieci i doborowi piosenek do dziecięcego repertuaru (Gnus R., *Radość śpiewu*, Warszawa 1929) oraz licznych śpiewników dla dzieci i młodzieży, m. in.: *30 piosenek dziecięcych: dla przedszkola i dla pierwszego oddziału szkoły powszechnej/muzyka Ryta Gnus do tekstów wybranych różnych autorów*, Warszawa 1925; *16 łatwych piosenek dwugłosowych*, Warszawa 1928; *Piosenki dla dzieci: z towarzyszeniem fortepianu*, Warszawa 1933 i inne.

[283] Gnus R., *Audycje muzyczne w szkole*, „Praca szkolna" – dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego" poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną, nr 7, Warszawa 1930, s. 201.

[284] Tamże, s. 262-266.

[285] Joteyko T., *Problemat nauczania muzyki…*, s. 7.

należało wzorem Zachodu rozbudzić zamiłowanie do sztuk pięknych poprzez odpowiednie wychowanie szkolne. Owo wychowanie estetyczne oparł na poznaniu piękna kształtu, słowa i dźwięku, przenikających się wzajemnie i wielowymiarowo uzupełniających. Pisał:

„Piękno dźwięku wypływa z muzyki. Dźwięk i rytm są to istotne podstawy tej sztuki. Muzyka, trwając w czasie, zbliża się do poezji, choć nie wyraża pojęć konkretnych. Najwłaściwszy wyraz ma muzyka w odtwarzaniu uczuć ludzkich, nastrojów psychicznych i piękna natury”[286].

Tadeusz Joteyko dostrzegając potrzebę opracowania dorobku polskiej spuścizny muzycznej w wymiarze estetyczno-pedagogicznym, podjął próbę stworzenia podręcznika, który dałby „obraz rozwoju polskiej kultury muzycznej na tle zarysu dziejów muzyki powszechnej”[287]. W rezultacie jego działań już w 1916 roku ukazała się *Historia muzyki polskiej i powszechnej w zarysie*[288].

Zwolennikiem ogólnego kształcenia humanistycznego (nauczania historii muzyki i innych sztuk, psychologii i estetyki) w konserwatoriach, a także w seminariach i na kursach nauczycielskich był Stanisław Kazuro. Reprezentował stanowisko, iż celem pracy szkoły w zakresie wychowania muzycznego jest nie tylko nauka śpiewu chóralnego, solfeżu, ale równoległe organizowanie teatrów muzycznych oraz wyrabianie umiejętności słuchania muzyki poprzez udział uczniów w koncertach[289]. Doniosłą rolę w życiu społeczeństwa i narodu, jaką przypisywał muzyce ludowej Kazuro, nakreślono we wcześniejszej części niniejszego podrozdziału (Kazuro S., *Polska pieśń ludowa i jej znaczenie dla kultury narodowej*, Warszawa 1925).

Poglądy traktujące muzykę jako środek wychowawczy i kształcący w różnych dziedzinach rozwoju psychofizycznego

Czwartą grupę celów tworzyły poglądy traktujące muzykę jako środek wychowawczy i kształcący w różnych dziedzinach rozwoju psychofizycznego. Zapatrywania te przejawiały się w pewnym wymiarze u wyżej wymienionych autorów,

---

[286] Tamże, s. 10.
[287] Joteyko T., *Historia muzyki polskiej i powszechnej w zarysie*, Warszawa 1916, s. 6.
[288] W latach późniejszych ukazały się m. in. następujące publikacje z przywoływanego zakresu: Reiss J., *Historia muzyki w zarysie*, Warszawa 1921; Opieński H., *Dzieje muzyki polskiej w zarysie*, Warszawa 1922; *Muzyka polska: monografia zbiorowa*, pod red. M. Glińskiego, Warszawa 1927 i inne.
[289] Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego…*, s. 41.

chociażby w podkreślanym przez nich oddziaływaniu muzyki na postawy i światopogląd człowieka. Jednakże podstawą wyodrębnienia tej kategorii były cele nauczania ujmowane z perspektywy psychologiczno-pedagogicznej, a nie muzyczno-pedagogicznej; a wśród nich: rozwój indywidualnej psychiki i uspołecznienie, rozwój twórczej osobowości, pogłębianie sfery uczuć i woli, organizowanie przeżyć estetycznych dziecka i płynącej z nich radości, rozwój dyspozycji poznawczych i moralnych oraz przeciwdziałanie wewnętrznym zahamowaniom[290].

Ćwiczenia wstępne do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego[291] Piotra Maszyńskiego były wzorowane na książce szwajcarskiego autora Paula Boepple'a[292] opartej na metodzie Jaques-Dalcroze'a. Przedstawiony w publikacji plan zawierał ćwiczenia oddechowe i słuchowe, rytmizowanie, taktowanie, naukę gamy, nut, akcentowania, wprowadzanie motywów akordowych, ćwiczenia miarowe i tonacje. Autor podkreślał, że materiał zawarty w planie stanowił pewną bazę, którą kreatywny nauczyciel mógł zmieniać i dostosowywać według własnego uznania i potrzeb.

Wśród zwolenników tej grupy poglądów wymienić należy, m.in.: Stanisława Dobrowolskiego, Julię Baranowską-Borową, Joannę Paulinę Loeblową, Stefana Wysockiego, Stanisława Kazuro, Florę Szczepanowską.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego nastąpiła znaczna ewolucja celów wychowania muzycznego. Ukonstytuowana w historii nauka śpiewu jako podstawowego celu i formy, ustępowała bardziej postępowym spojrzeniom na problem umuzykalniania[293]. Choć w omawianym okresie nie powstała kompleksowa polska koncepcja wychowania muzycznego, to jednak pojawiające się autorskie ujęcia oraz adaptacje metod zagranicznych zapoczątkowały ożywioną dyskusję (widoczną zwłaszcza na łamach czasopism specjalistycznych tj. *Muzyka w szkole* i *Śpiew w szkole*) nad stworzeniem skuteczniejszego i unowocześnionego systemu kształcenia muzycznego[294]. Na kartach literatury metodycznej podnoszono kwestie wyposażenia uczniów w umiejętności śpiewu, przy jednoczesnym generalnym umuzykalnieniu oraz wprowadzeniu ich w krąg kultury polskiej i zaszczepieniu pożądanej estetyki; proponowano szereg ćwiczeń technicznych inspirowanych uznanymi i popularnymi

---

[290] Tamże, s. 47.
[291] Maszyński P., *Ćwiczenia wstępne do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego*, Warszawa 1916.
[292] Boepple P., *Die Elemente der Musikalitat. Praeparationen fur den Gesangunterricht in der Volksschule nach den Grundsutzen der Methode Jaques-Dalcroze*, Paryż 1910.
[293] Domagała J., *Powszechne wychowanie muzyczne w Płocku w dwudziestoleciu międzywojennym*, Płock 2009, s. 43.
[294] Tamże, s. 32.

w Europie metodami, tj. metoda Jaques-Dalcroze'a; prezentowano szeroki wybór pieśni do repertuaru szkolnego oraz wskazywano drogi dalszego rozwoju muzycznego. W większości publikacji, zwłaszcza z pierwszego okresu niepodległości, podkreślano trudną sytuację i niski poziom ogólnego kształcenia muzycznego. Cały okres międzywojnia był poświęcony reformom, nie tylko tym na szczeblu ministerialnym, ale również zmianie sposobu myślenia i podejścia nauczycielstwa do przedmiotu. Wszyscy teoretycy, metodycy, propagatorzy i nauczyciele praktycy, którzy podjęli się trudu pracy edukacyjnej w dziedzinie muzyki, wykazali się nieprzeciętną wytrwałością w szerzeniu nowych idei.

Oprócz omówionych pozycji metodycznych w okresie dwudziestolecia międzywojennego ukazały się[295] m.in.:

Baranowska-Borowa J., Wierzbińska J., *Metodyka nauczania śpiewu w szkole ogólnokształcącej,* 1925

Błasikowa H., *Inscenizacje i ilustracje pieśni w szkole i w świetlicy,* 1938

Czerniawski P., *Pierwsze zasady muzyki w teorii i praktyce. Podręcznik dla szkół muzycznych, średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich,* (3 części), b.r.

Gawrońska B., *50 planów lekcji śpiewu dla I oddziału szkoły powszechnej,* 1930

Gnus R., *Lekcje praktyczne śpiewu w szkole powszechnej. Oddział I*, 1932

Gołębiowski W., *Nauka śpiewu w szkołach powszechnych, szczegółowe opracowanie materiału z zakresu nauki śpiewu w kl. IV wg nowego programu,* 1924

Heising R., *Katechizm metodyczny nauczyciela śpiewu*, 1931

Hławiczka K., *Główne zagadnienia metodyczne nauki śpiewu w szkole powszechnej,* 1925

Hławiczka K., *Nauczanie śpiewu w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dostosowany do nowego programu,* 1934

Hławiczka K., Baranowska-Borowa J., *Przewodnik metodyczny do podręcznika śpiewu dla IV klasy szkoły powszechnej*, 1938

Joteyko T., *Materiały do audycji muzycznych w gimnazjum niższym*, 1929

Joteyko T., *Nauczanie śpiewu w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dostosowany do nowego programu. Nauka śpiewu chóralnego* (7 części), b.r.

Joteyko T., *Nowy podręcznik do nauki muzyki w szkołach ogólnokształcących,* 1924, 1928, 1931

Joteyko T., *Poradnik dla chórów amatorskich. Wskazówki dla dyrygenta, nauka czytania nut, wskazówki repertuarowe*, 1925

Kazuro S., *Drogi rozwoju słuchu muzycznego. Podręcznik dla wykładających i uczących się muzyki,* 1927

Kazuro S., *Kurs wstępny nauki śpiewu. Pierwsze czytanie dla starszych dzieci w szkołach ogólnokształcących i muzycznych. Metodyka dla uczących,* 1926

Kazuro S., *Nauka śpiewu w szkołach powszechnych*, 1920,

[295] Przedstawione w kolejności alfabetycznej.

Kazuro S., *Nauka śpiewu w szkołach ogólnokształcących i zawodowo-muzycznych. Metodyka dla nauczycieli. Dodatek do „Solfeggia" kursu I,* 1923

Loeblowa J.P., *Zreformowana nauka śpiewu*, 1920

Maszyński P., *Początki śpiewu. Podręcznik do nauki śpiewu zbiorowego*, 1918

Maszyński P., *Polski śpiewnik szkolny. Zbiór ćwiczeń i pieśni wraz z teorią*, 1918-1920

Mayzner T., *Jak realizować nowy program śpiewu,* (dwie części),1934, 1935

Mayzner T., *Pieśni inscenizowane na I głos, z inscenizacją J. Mierzejewskiej*, 1935

Paschalski K., *Zasady śpiewu szkolnego,* 1921

Piasek F., *Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową* (trzy części), 1926, 1926, 1927

Piasek F., *Poradnik muzyczny dla nauczycieli śpiewu w szkołach ogólnokształcących oraz kierowników chórów amatorskich,* 1926

Sadowski B., *Metodyczny podręcznik do nauki śpiewu w szkołach powszechnych. Opracowany wg programu Ministerstwa WRiOP*. Cz. I. *Oddział I, II i III*, 1927

Wierzbińska J., *Na marginesie programu nauki śpiewu,* 1933

Wierzbińska J., *Nauka śpiewu w szkole powszechnej.* Cz. I, *Wskazówki metodyczne na I rok nauczania*, wyd. 2, 1930, Cz. III, *Wskazówki metodyczne na oddział V, VI i VII szkoły powszechnej i dla I, II i III kl. gimnazjum niższego,* 1930

Wysocki S., *Lekcje słuchania muzyki. Audycje muzyczne w szkole ogólnokształcącej,* 1927

Wysocki S., *Wskazówki dla nauczyciela, pomoc naukowa dla klasy I i II szkoły podstawowej*, 1935.

Zielke E., *Nauczanie śpiewu w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne i szczegółowy rozkład materiału naukowego dla VII-klasowej szkoły powszechnej,* 1930.

3. 3. Zajęcia praktyczne

Wiktor Ambroziewicz analizując ewolucję robót ręcznych[296] w polskich szkołach międzywojnia, wskazał na dwa odmienne okresy rozwoju przedmiotu: okres chaotycznego nauczania w szkole ogólnokształcącej rzemiosła – niedostosowanego do wieku i sił ucznia – oraz okres planowania systematycznego slojdu szwedzkiego[297]. Owo usystematyzowanie wiązało się bezpośrednio z nasiloną w latach dwudziestych działalnością dyrektora Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie[298] –

---

[296] Praca ręczna w szkole występowała pod różnymi nazwami. Przedmiot ten nosił nazwę: *robótek, rzemiosła, slojdu, nauki zręczności, robót ręcznych, pracy ręcznej, zajęć rękodzielniczych*.

[297] Za: Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego dzieło*, Warszawa 1964, s. 83.

[298] Państwowy Instytut Robót Ręcznych w Warszawie – instytucja kształcenia nauczycieli przedmiotu *prace ręczne* dla wszystkich typów placówek oświaty oraz seminariów nauczycielskich, powstała w 1923 roku na bazie kursów organizowanych od 1915 roku w Szkole Rzemieślniczej im. Karola Szlenkiera, których założycielem był pierwszy dyrektor Instytutu – Władysław Przanowski. Instytut stanowił centrum metodyczne, w którym tworzono programy nauczania oraz podręczniki. Przy Instytucie działało

Władysława Przanowskiego[299], w rezultacie której to opracowano programy nauki oraz podręczniki metodyczne, porządkujące nauczanie przedmiotu w skali kraju.

W. Przanowski – dokładający wszelkich starań, aby uświadomić nauczycieli, rodziców i szeroką opinię o ważkości zagadnienia nauczania robót[300] – w *Dydaktyce pracy ręcznej* przedstawił następujące walory tejże: 1) „sprzyja cielesnemu rozwojowi młodzieży, gdyż skłania ją do systematycznego pokonywania oporu, występującego przy obrabianiu różnych materiałów; 2) wyrabia w uczniach wytrwałość, dokładność, sumienność i systematyczność, a te ważne cechy charakteru – nabywane w sposób naturalny przy pracy warsztatowej – są potem przenoszone na dziedzinę pracy umysłowej; 3) rozwija twórczość, zaradność i samodzielność; 4) kształci poczucie piękna przez projektowanie i wykonywanie rzeczy prostych, ładnych, a użytecznych; 5) wyrabia świadomość, że piękna plastycznego szukać należy nie tylko w malarstwie i rzeźbie, ale i we wszystkich otaczających nas przedmiotach, wytwarzanych czy to ręcznie, czy fabrycznie; 6) rozbudza aktywność młodzieży; 7) zbliża młodzież do życia, zapoznając ją w sposób naturalny z elementami rzemiosła, techniki i przemysłu; 8) zbliża do zagadnień ekonomicznych, zapoznając z cenami rynkowymi różnych materiałów, oraz z elementarną kalkulacją handlową; 9) rozwija zręczność i daje umiejętność poprawnego władania narzędziami, używanymi w technice i rzemiośle"[301]. Z szeregu wymienionych powyżej, możliwych do osiągnięcia korzyści kształcenia w zakresie robót ręcznych, wyłaniają się dwie następujące grupy celów pedagogicznych: cele ogólnowychowawcze, a także te związane z nabywaniem umiejętności rzemieślniczo-technicznych[302]. Należy podkreślić, iż przedmiot określony w zreformowanym programie nauczania mianem *zajęć praktycznych*, obejmował oprócz robót ręcznych (rękodzielniczych) ponadto: zajęcia z zakresu kultury życia

---

Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych, zainicjowane przez W. Przanowskiego, które wydawało w latach 1927-1939 kwartalnik metodyczny „Praca Ręczna w Szkole".

[299] W. Ambroziewicz wskazuje na cztery równoległe drogi działalności W. Przanowskiego w latach dwudziestych: *a) przygotowania kadry nauczycielskiej i wyselekcjonowanych spośród nich instruktorów; b) ustalenia warunków materialnych umożliwiających wprowadzenie przedmiotu do szkoły (pracownie-warsztaty, niezbędne urządzenia i narzędzia, materiały do pracy); c) układania programów nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich; utrwalania nowej dyscypliny nauki szkolnej w zasadach metodyki przedmiotu i praktycznych przepisach organizacyjno-porządkowych; pisania podręczników; d) uświadamiania nauczycieli, rodziców i szerokiej opinii o ważności zagadnienia w edukacji polskiej oraz poszukiwania skutecznych form współpracy ze społeczeństwem.* (Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego dzieło*, Warszawa 1964, s. 94).

[300] Zob. Przanowski W., *Dlaczego i jak należy uczyć robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących. Myśli wybrane z dzieł wybitnych uczonych i pedagogów*, „Praca Ręczna w Szkole" 1928, nr 2.

[301] Przanowski W., *Dydaktyka pracy ręcznej,* [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II, pod red. Łempickiego S, Warszawa 1936, s. 620.

[302] Tamże, s. 620.

codziennego, zajęcia ogrodnicze, gospodarstwo domowe oraz zajęcia gospodarcze i hodowlane.

W referacie dotyczącym stanu nauczania robót ręcznych w szkołach polskich, wygłoszonym podczas Pierwszego Polskiego Zjazdu Nauczycieli Robót Ręcznych w Warszawie w roku 1927, prof. Antoni Wójtów stwierdził:

> „Poziom nauczania zależny jest przede wszystkim od nauczyciela, a następnie od warunków pracy, to jest lokalu, urządzeń warsztatowych oraz mniej lub więcej przychylnej atmosfery, jaką przedmiot ten jest otaczany przez władze szkolne i społeczeństwo. Sprawa kształcenia nauczycieli robót ręcznych postawiona jest przez Ministerstwo Oświecenia bardzo poważnie. Na kursach rocznych w Warszawie, Krakowie, Lwowie i Instytucie w Warszawie wykształcono około siedmiuset nauczycieli robót, kursy wakacyjne zaś umożliwiają dokształcanie się w kierunku robót ręcznych ogółowi nauczycieli szkół powszechnych. O ile jednak państwo ze swej strony ponosi poważne koszta na kształcenie nauczycieli, to trzeba przyznać z pewnym bólem, że sami nauczyciele zbyt mało dbają o swoje dokształcenie”[303].

A. Wójtów zwrócił także uwagę na niechęć nauczycieli wobec współpracy z dobrymi rzemieślnikami, a tym samym zaniechanie doskonalenia własnych umiejętności praktycznych i ograniczanie się do teoretycznego nauczania uprzednio opanowanej metody. Jako jeden ze sposobów dokształcania wskazuje Wójtów lekturę stosownych pozycji książkowych.

> „Co prawda literatura, poświęcona specjalnie robotom ręcznym, jest jeszcze bardzo uboga, ale z dniem każdym liczba dobrych książek w tym zakresie wzrasta, zresztą nauczyciel robót może i powinien posługiwać się różnymi książkami, wydawanymi dla rzemieślników i techników. Literatura nasza posiada cały szereg poradników dla stolarzy, ślusarzy, blacharzy oraz kilka bardzo poważnych podręczników do technologii”[304].

Szeroko pojmowana literatura tematyczna mogła stanowić dla nauczycieli źródło wiedzy teoretycznej i praktycznej obejmującej różne dziedziny rękodzielnictwa.

Analiza wybranych pozycji metodycznych będzie obejmowała publikacje dedykowane wszystkim przedmiotom wchodzącym w zakres zajęć praktycznych.

---

[303] Wójtów A., *Stan obecny nauczania robót ręcznych w szkołach polskich*, „Praca Ręczna w Szkole” 1927, nr 1, s. 40-41.
[304] Tamże, s. 41.

Już w 1903 roku[305] ukazał się opracowany przez Józefa Przyłuskiego podręcznik zatytułowany *Odrodzenie młodzieży przez prace ręczne (slojd)*[306], w którym autor obok omówienia istoty tzw. robót piłkowych (książka zawiera wskazówki niezbędne przy wykonywaniu modeli, informacje o materiałach i ich obróbce, o narzędziach, ćwiczeniach i warsztatach, o zadaniach nauczyciela, liczbie uczniów w pracowni oraz przedstawia właściwe roboty slojdowe) podkreślił wychowawcze znaczenie prac ręcznych. J. Przyłuski pisał:

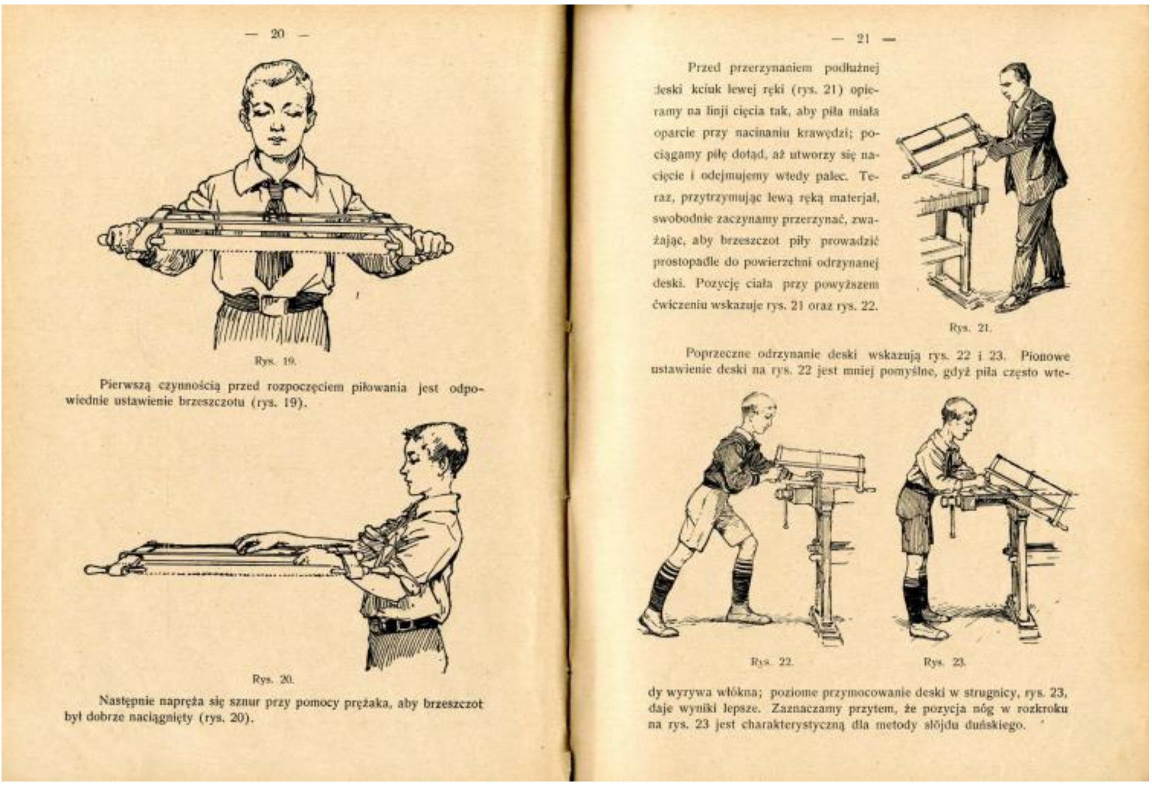
„Przy racjonalnym prowadzeniu lekcji prac ręcznych uczeń powinien wiedzieć, co będzie robił, jaki cel ma jego robota, w jaki sposób i jakimi narzędziami obrabiać dany materiał należy, winien przestudiować rysunek i poznać materiały, z których ma wykonywać przedmiot, i na podstawie zestawionego planu winien przerabiać idące po sobie ćwiczenia”[307].

Tego rodzaju podejście zakładało zmobilizowanie ucznia do zastanowienia, wytężonej pracy umysłowej, która miała zaowocować: a) rozbudzeniem zdolności do samodzielnego myślenia; b) zainteresowaniem nauką oraz przyzwyczajeniem do pracy; c) rozwojem inicjatywy, pomysłowości i twórczości; d) wzmocnieniem postawy samodzielności, pewności siebie i wiary we własne siły; e) rozwojem spostrzegawczości i uwagi; f) wyćwiczeniem wzroku i umiejętności patrzenia, g) wyrobieniem smaku estetycznego oraz zamiłowania do porządku w życiu; h) wzmocnieniem mięśni i sił fizycznych, siły woli, cierpliwości i mocnego charakteru; i) wzmocnieniem zmysłów; j) wykształceniem „powołania” do prac związanych z przemysłem; k) spożytkowaniem czasu i energii uczniów na czynności ogólnorozwojowe[308]. W roku 1920 J. Przyłuski[309] wydał broszurę: *Szkoła pracy: nauka rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografii i przyrody oparta na pracach ręcznych*[310], która ukazywała pewne ogólne możliwości łączenia zajęć praktycznych z nauczaniem innych przedmiotów szkolnych oraz służyła zaprezentowaniu

---

[305] Wydanie II, 1922.
[306] Przyłuski J., *Odrodzenie młodzieży przez prace ręczne (slojd)*, Warszawa 1903.
[307] Przyłuski J., *Odrodzenie młodzieży przez prace ręczne (slojd)*, wyd. 2, Warszawa 1922, s. 5.
[308] Tamże, s. 5-8.
[309] Nakładem autora ukazały się ponadto m.in.: J. Przyłuski, R. Rodkiewiczowa, *Lepienie z gliny: podręcznik dla szkół i zakładów wychowawczych*, Warszawa 1906; J. Przyłuski, *Prace ręczne na tle geometrii początkowej dla ochron i szkół: składanki, przeplatanki, nalepianki*, Warszawa 1917; *Prace ręczne w zastosowaniu do nauczania rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografii i historii. Wycinanki, składanki, roboty z kartonu i tektury. Książka dla ucznia*, wyd. III, Warszawa 1921.
[310] Przyłuski J., *Szkoła pracy: nauka rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografii i przyrody oparta na pracach ręcznych. Książka dla nauczyciela*, Warszawa 1920.

pedagogicznej, psychologicznej, społecznej i utylitarnej wartości prac ręcznych oraz poglądów autora na szkołę pracy[311].


— 20 —

Rys. 19.

Pierwszą czynnością przed rozpoczęciem piłowania jest odpowiednie ustawienie brzeszczotu (rys. 19).

Rys. 20.

Następnie napręża się sznur przy pomocy prężaka, aby brzeszczot był dobrze naciągnięty (rys. 20).

— 21 —

Przed przerzynaniem podłużnej deski kciuk lewej ręki (rys. 21) opieramy na linji cięcia tak, aby piła miała oparcie przy nacinaniu krawędzi; pociągamy piłę dotąd, aż utworzy się nacięcie i odejmujemy wtedy palec. Teraz, przytrzymując lewą ręką materjał, swobodnie zaczynamy przerzynać, zważając, aby brzeszczot piły prowadzić prostopadle do powierzchni odrzynanej deski. Pozycję ciała przy powyższem ćwiczeniu wskazuje rys. 21 oraz rys. 22.

Rys. 21.

Poprzeczne odrzynanie deski wskazują rys. 22 i 23. Pionowe ustawienie deski na rys. 22 jest mniej pomyślne, gdyż piła często wtedy wyrywa włókna; poziome przymocowanie deski w strugnicy, rys. 23, daje wyniki lepsze. Zaznaczamy przytem, że pozycja nóg w rozkroku na rys. 23 jest charakterystyczną dla metody slöjdu duńskiego.

Rys. 22. Rys. 23.

Ilustracja 5. Wojnarowicz F., *Nauczanie robót z drewna. Wzory ćwiczeń metodycznych z kory sosnowej i drewna. Kurs niższy*, Warszawa 1927

Jedną z pozycji książkowych – prezentujących modele i ćwiczenia – która została wzbogacona o szereg ogólnopedagogicznych wskazówek metodycznych oraz wyczerpujący opis narzędzi i sposobów ich użycia, był podręcznik Feliksa Wojnarowicza *Nauczanie robót z drewna*[312]. Przystępne w formie wskazówki dotyczyły m.in.: odpowiedniego przygotowania do zajęć, uwzględniania zasady stopniowania trudności w nauczaniu, pozostawiania uczniom swobody twórczej, właściwego doboru narzędzi, tworzenia rysunków pomocniczych, omawiania poszczególnych modeli, różnych sposobów prowadzenia lekcji i oceny wykonanych przedmiotów. Do każdego rozdziału podręcznika dołączone były (w postaci tabeli) zestawienia ćwiczeń

[311] Problematykę prac ręcznych jako zajęć pomocniczych w nauczaniu innych przedmiotów oraz wychowaniu poruszył Tadeusz Andruchowicz, prezentując szereg przykładów ćwiczeń do wykorzystania na lekcjach, nawet w bardzo skromnych warunkach lokalowych i materialnych (Andruchowicz T., *Prace ręczne w wychowaniu. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli szkół powszechnych i seminariów nauczycielskich*, Lwów 1924).

[312] Wojnarowicz F., *Nauczanie robót z drewna. Wzory ćwiczeń metodycznych z kory sosnowej i drewna. Kurs niższy*, Warszawa 1927.

i odpowiednich narzędzi; publikacja zawierała ponadto ryciny, rysunki rzutowe oraz fotografie poszczególnych modeli. Powyżej przykład jednej z rycin.

Większość literatury metodycznej poświęconej robotom ręcznym okresu dwudziestolecia międzywojennego zbudowana była według podobnego schematu. W pierwszej części autorzy przytaczali bądź uwagi przydatne w nauczaniu, bądź odwoływali się do założeń szkoły pracy, w drugiej omawiali konkretne ćwiczenia (niekiedy przedstawione wg programu) wzbogacone materiałem ilustracyjnym. Jako przykłady mogą posłużyć tutaj *Nauczanie robót ręcznych* Michała Sowińskiego[313], *Nauczanie robót z metalu* Piotra Tadeusza Pietrzykowskiego[314], *Co i jak zrobić ze słomy oraz materiałów podobnych* Stanisława Stefańskiego[315], czy *Roboty kartonowe z 11 rysunkami i 2 tablicami* Marka Kibińskiego[316].

Publikacjami, które dostarczały wiedzy teoretycznej dotyczącej robót ręcznych w ujęciu holistycznym były: *Roboty ręczne w dzisiejszym wychowaniu* Henryka Glasgalla[317] oraz *Zarys metodyki zajęć rękodzielniczych (robót ręcznych)* Leona Rudawskiego[318]. Pierwsza z wymienionych pozycji traktowała o historii nauki zręczności, jej kierunkach, celu, wpływie na rozwój duchowy ucznia oraz jego umoralnienie, na rozwój stosunków ekonomiczno-społecznych i uprzemysłowienie kraju. Autor zarysował ówczesny stan nauki zręczności w poszczególnych państwach, przybliżył wybrane systemy oraz wynikające z nich praktyczne rozwiązania. Leon Rudawski w *Zarysie metodyki zajęć rękodzielniczych* poszerzył spojrzenie na nauczanie robót ręcznych o analizę sylwetki nauczyciela i jego stosunku do ucznia, przytoczenie zasad kierujących procesem nauczania, opisu jego podstawowych form, toku, roli pomocy naukowych, literatury pomocniczej oraz wycieczek i wystaw.

---

313 Sowiński M., *Nauczanie robót ręcznych. Cz. I. Oprawy brulionu, notesu, bloku, szkicownika, pamiętnika i wiele innych. Podręcznik ułożył i rysunkami objaśnił H. Policht*, Kraków 1925; Sowiński M., *Nauczanie robót ręcznych. Cz. II. Roboty z papieru, kartonu, tektury i pomoce* naukowe, Kraków 1930.

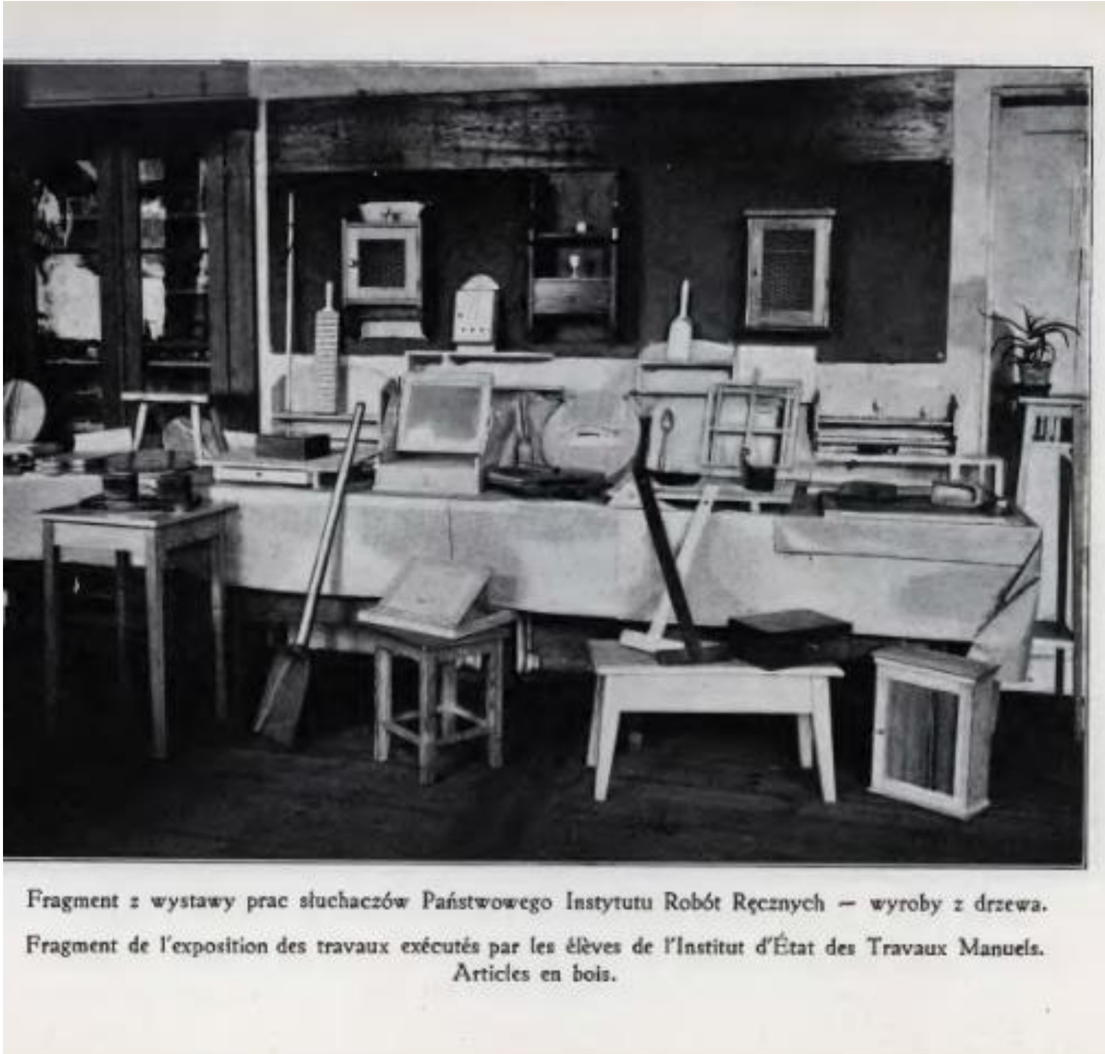
314 Pietrzykowski P.T., *Nauczanie robót z metalu*, Warszawa 1929.

315 Stefański S., *Co i jak zrobić ze słomy oraz materiałów podobnych*, Ostroróg 1934.

316 Kibiński M., *Roboty kartonowe z 11 rysunkami i 2 tablicami*, Cieszyn 1922.

317 Glasgall H., *Roboty ręczne w dzisiejszym wychowaniu*, wyd. II, Lwów 1931.

318 Rudawski L., *Zarys metodyki zajęć rękodzielniczych (robót ręcznych)*, Poznań 1938.



Ilustracja 6. Fragment wystawy prac słuchaczy PIRR - wyroby z drewna („Praca Ręczna w Szkole" 1927, nr 1)

Informacji o ogólnych zasadach pracy ręcznej nauczyciele mogli zaczerpnąć z takich publikacji jak, m.in.: *Technologia pracy ręcznej* Bolesława Bojarskiego[319] oraz *Technika robót drzewnych* Stanisława Szydelskiego[320]. Jedną z pozycji objaśniających organizację zajęć rękodzielniczych w szkole powszechnej według zreformowanego programu[321] były *Zajęcia praktyczne z zakresu rękodzieła* Mieczysława Piwowarczyka[322]. Oprócz analizy konstrukcji i treści programu można odnaleźć tam

[319] Bojarski B., *Technologia pracy ręcznej. Podręcznik dla nauczycieli robót ręcznych*, Lwów-Warszawa 1924.

[320] Szydelski, S., *Technika robót drzewnych. Cz. I. Narzędzia i metody obróbki*, Cieszyn 1926.

[321] Inne pozycje tego typu: Gorzkowski A., *Roboty: metodyczny podręcznik dla uczących robót w szkołach powszechnych, ułożony według programów MWRIOP. Cz.* I, Warszawa 1930; Gabriel S., Mazurek J., *Nauka zajęć praktycznych w szkołach powszechnych. Przewodnik metodyczny dla klas V, VI i VII*, Warszawa 1936.

[322] Piwowarczyk M., *Zajęcia praktyczne z zakresu rękodzieła. Organizacja zajęć rękodzielniczych w klasach III. IV, V, VI i VII szkoły powszechnej na podstawie nowego programu*, Warszawa 1934.

szereg zaleceń skierowanych do nauczyciela. Za przykład niech posłuży omówienie zasady korelacji zajęć praktycznych z innymi przedmiotami nauczania. M. Piwowarczyk pisał:

„Zajęcia praktyczne wiążą się z wieloma przedmiotami nauczania. Winny być one bądź podstawą rozważań na innych przedmiotach, bądź też wiadomości teoretyczne, nabyte w związku z nauczaniem innego przedmiotu, można wprowadzić w konkretny czyn na zajęciach praktycznych, dając uczniom możność naocznego stwierdzenia np. zasad działania jakiejś maszyny, aparatu itp. Korelację zajęć praktycznych z innymi przedmiotami nauczania rozgraniczyć należy w zależności od działów, jakie przyjmuje się za podstawę rozważań"[323].

Zajęcia rękodzielnicze tj. obróbka drewna lub metalu, korelować mogły w zależności od tematu, jak podaje M. Piwowarczyk, z przyrodą martwą (np.: zasady działania narzędzi, konstruowanie pomocy naukowych[324], budowa prostych urządzeń), z geografią (konstrukcja przyrządów pomiarowych i poglądowych – wiatromierzy, zegarów słonecznych, globusów, map), arytmetyką (przygotowanie dla młodszych klas liczmanów, budowa modeli brył, obliczanie cen lub ilości zużytego materiału, czasu pracy), z językiem polskim (po wizycie w warsztacie rękodzielnika – opisanie jego wyglądu), z rysunkami (ćwiczenie sprawności rysunkowej – rysunek z wyobraźni, pamięci, modelu, projekt, kształtowanie zmysłu estetycznego), z wychowaniem fizycznym (wykonywanie przyrządów do gimnastyki i sportów) oraz z religią (konstruowanie ołtarzyka, kapliczki, tworzenie zdobień)[325]. Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego wiązały się bezpośrednio z higieną i wychowaniem fizycznym; ogrodnictwo, hodowla i gospodarstwo domowe korelowały ponadto z przyrodą ożywioną i martwą, arytmetyką, językiem polskim oraz rysunkiem.

W 1924 roku ukazał się podręcznik autorstwa Henryka Polichta *Metodyczne nauczanie wycinanki*[326]. Cechą charakterystyczną wycinanki – stanowiącej jedną z odmian robót z papieru – jest przeważająca ponad użytkową funkcja estetyczna. We wstępnie do podręcznika H. Policht pisał o względnym podziale sztuki plastycznej na sztukę czystą i sztukę dekoracyjną, czyli stosowaną.

---

[323] Tamże, s. 16.
[324] Odrębna pozycja poświęcona konstruowaniu pomocy naukowych: W. Czyżycki, *Jak wykonać samemu pomoce naukowe?. Cz. II,* Warszawa 1931.
[325] Piwowarczyk M., *Zajęcia praktyczne z zakresu…,* s.16-17.
[326] Policht H., *Metodyczne nauczanie wycinanki*, Kraków 1924.

„Sztuka czysta dąży przeważnie do podobieństwa z naturą i zajmuje się zwykle problemami życiowymi (malarstwo rodzajowe, historyczne, religijne). Sztuka dekoracyjna natomiast, zdobiąc przedmioty użytkowe, dąży do stworzenia koniecznych warunków, które by wywołały w nas uczucia estetyczne. Podnosi ona tym samym wartość przedmiotu do poziomu wyższego tj. do wartości użytkowej dla ducha człowieka"[327].

Z zadań przypisanych tak pojmowanej sztuce stosowanej wynikały warunki, które powinna była spełniać tworzona dekoracja. Zatem:

1. Zdobienie musiało być ściśle związane z materiałem przedmiotu, tkwić w nim i ulegać jego wymaganiom;
2. Jego charakter powinien być zależny od techniki wykonywania przedmiotu;
3. Miało ono podkreślać użytkowość i piękno kształtu przedmiotu[328].

Jako przykładami odpowiedniego połączenia zdobienia z przedmiotem H. Policht posłużył się ludowym kilimem, oprawami książek oraz haftami regionalnymi, wskazując na rolę odpowiednio (rytmicznie i harmonijnie) skomponowanego ornamentu, podkreślającego ich piękno i użytkowość.

„Komponowanie zdobiny wymaga znajomości tworzenia się ornamentu i stąd rozwój poczucia piękna musi oprzeć się o nauczania zdobnictwa"[329].

Podkreślające znaczenie techniki wykonania podejście H. Polichta – zajmującego się przede wszystkim problematyką nauczania rysunku – kładło silniejszy akcent na estetyczny aspekt prac ręcznych, niż można to zaobserwować u pozostałych autorów.

[327] Tamże, s. 20.
[328] Tamże, s. 22.
[329] Tamże, s. 22.



Fragment z wystawy prac słuchaczów Państwowego Instytutu Robót Ręcznych — roboty kobiece.
Fragment de l'exposition des travaux exécutés par les élèves de l'Institut d'État des Travaux Manuels. Travaux de femmes.

Ilustracja 7. Fragment wystawy prac słuchaczy PIRR - roboty kobiece („Praca Ręczna w Szkole" 1927, nr 1)

Istotną część robót ręcznych stanowiły tzw. roboty kobiece. Jednakże literatura poświęcona tej problematyce była znacznie uboższa[330]. Jedną z nielicznych pozycji zamieszczonych w *Katalogu dzieł pedagogicznych*[331] są *Roboty kobiece w szkole powszechnej* Marii Rudzińskiej[332]. Autorka odwołując się do celów nauczania zawartych w programie przedstawiła ogólne wskazówki metodyczne, uwagi dotyczące higieny pracy oraz sposobu prowadzenia lekcji; następnie omówiła kolejne tematy zajęć realizowane w oddziałach od III do VII, prezentując dokładny przebieg wykonywania ćwiczeń (w zakresie szycia, szydełkowania, zdobienia i robót drutowych). Ponadto M. Rudzińska zawarła w podręczniku najważniejsze widomości dotyczące rodzajów

[330] W badanych źródłach pojawiają się następujące tytuły: Froncz-Hubisztowa A., *Podręcznik do nauki kroju bielizny*, Kraków 1919; Rogowska, *Jak należy uczyć robót ręcznych kobiecych*, (b.r.); tejże, *Roboty kobiece w szkołach wszelkiej kategorii*, (b.r.); Przybylska M., *Podręcznik do trykotarstwa*, Kraków (b.r.). Autorka niniejszej pracy niestety nie dotarła do wyżej wymienionych publikacji.
[331] *Katalog dzieł pedagogicznych*, wyd. Towarzystwo Szkoły Ludowej, Kraków 1928.
[332] Rudzińska M., *Roboty kobiece w szkole powszechnej. Podręcznik dla nauczycielki*, wyd. II, Lwów 1929.

włókien, przędzy i tkanin, informacje o polskich strojach ludowych, przykładowe wzory lekcji, oraz szczegółowy rozkład materiału nauczania. Poniżej poglądowy wzór lekcji dla oddziału VII zaczerpnięty z podręcznika.

„Cel: zasady haftu. (Zdobienie kołnierzyka).
Jako nawiązanie, odpytanie o rozmaitych sposobach zdobienia bluzek i sukienek, o poznanych ściegach ozdobnych, o motywach ludowych, o ryzowaniu wzorów i sposobach przenoszenia ich na materiał.
Następnie objaśnienie o rodzajach haftu: o hafcie atłaskowym i sposobie podwlekania; o hafcie płaskim kolorowym, przy którym podwleka się tylko kontury. Przy hafcie płaskim kolorowym najłatwiej zastosować motywy ludowe. Początkowo wybiera się do haftu jak najprostsze linie, potem dopiero listki, gałązki i kwiaty. Linie wykonuje się ściegiem odpowiednim do obranego motywu. Następnie pokazuje się uczennicom wzorowo wykonany haft na kołnierzyku (taki, jakim one mają zdobić swoje kołnierzyki), a więc albo biały atłaskowy, albo kolorowy i omawia się sposób wykonania. Pokazuje się uczennicom również wzorowo wykonany rysunek w powiększeniu, który należycie ilustruje szczegóły roboty. Sposób wykonania szczegółów pokazuje się na odpowiedniej ramie, na dużym kawałku materiału lub na papierze pakunkowym. Wezwane uczennice próbują same wykonywać szczegóły. W zeszytach swoich przedstawiają rysunkiem szczegóły wykonania.
Następuje krótkie zebranie w całość przez odpytanie. Jako utrwalenie poleca się uczennicom ćwiczenie w domu, zachęcając je do samodzielnego układania wzorów na podstawie motywów ludowych”[333].

Powyższy krótki przykład pokazuje sposób realizacji w praktyce takich zasad jak, chociażby stopniowanie trudności, prawidłowe objaśnianie, zachęcanie uczennic do twórczej aktywności, korelowanie tematu zajęć z innymi obszarami wiedzy (w tym przypadku elementami kultury ludowej). M. Rudzińska wskazała nie tylko na dydaktyczne umiejętności nauczyciela, ale także na jego praktyczne umiejętności (prezentowany wzór musiał być wykonany perfekcyjnie).

Rozwinięciem zagadnienia higieny w szkole – które pojawiło się w ograniczonym wymiarze w *Robotach kobiecych* M. Rudzińskiej, a było istotnym elementem kształcenia u uczniów pożądanych postaw – skierowanym bezpośrednio do nauczycieli szkół powszechnych były m.in.: *Pogadanki o higienie* Janiny Rauch-Sobolewskiej[334]. Autorka w przystępny sposób przedstawiła przepisy higieniczne obowiązujące w szkole i domu, nakreśliła znaczenie czystości i konsekwencje jej nieprzestrzegania, poruszyła problem aktywności fizycznej, opieki lekarskiej świadczonej w szkole oraz udzielania pierwszej pomocy. Tego rodzaju opracowanie stanowiło odpowiedź na ówczesne

[333] Rudzińska M., *Roboty kobiece w szkole powszechnej. Podręcznik dla nauczycielki*, wyd. II, Lwów 1929, s. 165-166.
[334] Rauch-Sobolewska J., *Pogadanki o higienie*, Warszawa 1928.

potrzeby społeczne i łączyło się z edukacją dzieci w zakresie kultury życia codziennego[335]. Bardziej wyczerpujące i unaukowione omówienie tematu odnaleźć można w *Higienie* autorstwa Kazimierza Zgórskiego[336].

Publikacją pochodzącą jeszcze z końca XIX wieku, dedykowaną zajęciom ogrodniczym[337] – stanowiącym wyodrębnioną część zajęć praktycznych – był *Ogród szkolny* Franza Langauer'a[338]. Polskie opracowanie ukazało się w 1889 roku i przez dłuższy czas stanowiło jedyną publikację tego typu. Na nią właśnie m.in. powoływał się autor *Ogrodu-pracowni* Stanisław Przybyłowicz[339]. Książka S. Przybyłowicza powstała w efekcie kilkuletniej praktyki autora w organizowaniu przyszkolnego ogrodu. Jego zamiarem było stworzenie uczniom optymalnych warunków umożliwiających obserwację i poznanie drogą doświadczenia.

„Podobnie, jak tworzymy pracownie dla przyrody martwej, powinniśmy stwarzać ogrody-pracownie, gdzie wiedza, zdobyta obserwacją i doświadczeniem, tymi najlepszymi środkami rozwijania samodzielności dziecka, będzie stokroć więcej warta, niż wiedza książkowa. Terminu „ogród-pracownia" użyłem, by wyodrębnić taki ogród z pośród licznych ogrodów demonstracyjnych, znajdujących się

---

335 Autorka nie dotarła do podręczników dedykowanych zajęciom z obszaru kultury życia codziennego (podobnie w przypadku zajęć gospodarczych i hodowlanych), jednakże problematyka ta poruszana była na łamach czasopism, np.: „Rysunku i Zajęć Praktycznych". Szerzej tematyką zajęć z zakresu kultury życia codziennego zajmowała się Zofia Żerańska (później Żerańska-Lisiewiczowa). W jednym z artykułów pisała: „Gospodarstwo domowe jest to jeden z tych działów zajęć praktycznych, którego umieszczenie w programie dla szkół powszechnych jako przedmiotu obowiązkowego stało się koniecznością wynikłą ze zrozumienia potrzeb rodziny tak w mieście jak i na wsi. Podnoszenie kultury życia domowego przez zaszczepianie w uczennicach – przyszłych gospodyniach – zasad higieny w przyrządzaniu posiłków, umiejętnym organizowaniu pracy, wyrabianiu poczucia estetyki w podawaniu potraw i nakrywaniu do stołu, racjonalny układ jadłospisów z punktu widzenia wartości odżywczej i pieniężnej, kalkulowanie potraw, oto w krótkości zadania tej nauki *życia*. Na zrealizowanie tych zadań program przeznacza dwa lata nauki, przy czym wymiar godzin zależy od warunków miejscowych (w szkołach warszawskich wynosi on dla każdej uczennicy trzy godziny tygodniowo). Pomimo że nauka gospodarstwa domowego jest przedmiotem obowiązkowym, prowadzenie tych lekcji w wielu szkołach natrafia na trudności prawie nie do pokonania. Wynikają one z braku odpowiednich pomieszczeń, które dla tej nauki muszą odpowiadać warunkom specjalnym". (Żerańska Z., *Gospodarstwo domowe*, „Rysunek i Zajęcia Praktyczne", 1934, nr 1, s. 26). Z. Żerańska w cyklicznie ukazujących się artykułach prezentowała szereg praktycznych porad odnoszących się do tzw. zajęć kobiecych, uwzględniając takie prace jak: pranie, szycie, gotowanie, konserwowanie żywności, ekonomiczne zarządzanie gospodarstwem domowym, itd.

336 Zgórski K., *Higiena. Podręcznik dla szkół powszechnych*, wyd. IX, Lwów 1930.

337 Inne podręczniki pojawiające się źródłach, do których niestety Autorce pracy nie udało się dotrzeć: Jankowski E., *Ogród szkolny przy szkole wiejskiej*, Warszawa 1918; Szafer W., *Ogrody szkolne*, Warszawa-Lwów 1921; Antoniewicz J., *Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie*, Warszawa 1928; Falkowski L., *Warzywnictwo w ogrodzie szkolnym*, (b.r.); Olearski, *Sadownictwo w ogrodzie szkolnym*, (b.r.); Łebkowski, *Ogród ozdobny przy szkole*, (b.r.).

338 Langauer F., *Ogród szkolny. Wskazówki zakładania, pielęgnowania i pedagogicznego zużytkowania ogrodu szkolnego*, tłum. Wołoszczak E., Lwów 1889.

339 Przybyłowicz S., *Ogród-pracownia. Doświadczenia i obserwacje przyrodnicze na niższym poziomie nauczania*, Warszawa 1931.

w Polsce. Nawet na kilkunastu metrach kwadratowych można stworzyć pracownię, dobierając odpowiednie rośliny i ćwiczenia”[340].

Będąc ograniczonym przyrodniczymi warunkami ogrodu szkolnego, S. Przybyłowicz zawęził podejmowaną tematykę do następujących zagadnień:

1. Wpływ światła na rośliny;
2. Przewodzenie wody, ochrona roślin przed parowaniem i sposoby ułatwiające parowanie;
3. Przystosowania do obrony roślin;
4. Sposoby rozmnażania się wegetatywnego;
5. Kwiaty i owady;
6. Rozsiewanie owoców i nasion[341].

Autor podkreślił, iż podane przez niego zagadnienia powinny ulegać stosownym zmianom w zależności od możliwości szkoły (np. uwarunkowań terenu, na którym się ona znajdowała) oraz uzdolnień dzieci. Praca w ogrodzie-pracowni obejmowała cały rok kalendarzowy, uczniowie mieli poruszać się w nim swobodnie, wykonywać wszystkie prace pod kierunkiem nauczyciela i prowadzić notatki. Uzupełnienie nauki stanowiły wycieczki do ogrodów botanicznych i naturalnych ekosystemów.

„W ogrodzie dzieci notują obserwacje i rysują przebieg doświadczeń w zeszytach, posługując się przy tym lupą i kredkami kolorowymi, rysują fragmenty roślin lub schematy. Nabyte wiadomości są uzupełniane literaturą dziecięcą”[342].

W czasie wakacji uczniowie odwiedzali ogród, śledząc zachodzące w nim zamiany i odnotowując je w zeszytach. S. Przybyłowicz zalecał również powierzanie uczniom indywidualnych zadań wdrażających do samodzielności:

„Oto przykład: w drugiej połowie czerwca dzieci otrzymują bulwki lilii tygrysowej, które wyrosły w pachwinach liści. Mają je zasadzić w domu do małej doniczki lub pudełka, pielęgnować i prowadzić dzienniczek (...). Po wakacjach przynoszą małe roślinki i dzienniczek. Ile radości w klasie, porównań,

---

340 Tamże, s. 6.
341 Tamże, s. 7.
342 Tamże, s. 7-8.

podziwu, a ile zażenowania u tych, którzy pracy nie wykonali lub też zrobili to niedbale, trudno opisać”[343].

Według S. Przybyłowicza nauka w ogrodzie-pracowni powinna być realizowana w oparciu o: bezpośredniość obserwacji, bezpośredniość badania, bezpośredniość doświadczenia, samodzielność w dochodzeniu do wiedzy i wniosków, wyjaśnianie zjawisk połączone z doświadczeniem.

Niedostatki literatury metodycznej – widoczne zwłaszcza w obszarze zajęć z zakresu kultury życia codziennego, zajęć ogrodniczych oraz zajęć gospodarczych i hodowlanych – w pewnym stopniu uzupełniały ukazujące się (niekiedy cyklicznie) artykuły na łamach czasopism: „Roboty Ręczne i Rysunki”[344] i „Rysunki i Zajęcia Praktyczne”[345]. Szerokiego materiału do pracy i analiz dostarczały również takie czasopisma jak: „Praca Ręczna w Szkole” oraz „Młody Technik”[346].

W latach 1918-1939 poza wyżej wymienionymi ukazały się m.in. następujące opracowania w zakresie nauczania zajęć praktycznych[347]:

Andruchowicz T., Ogielski W., *Prace ręczne w glinie i w papierze* 1925

Andruchowicz T., *Prace ręczne w wychowaniu,* 1924

Bily K., *Znaczenie pracy ręcznej w nowej szkole,* 1925

---

[343] Tamże, s. 8-9.

[344] Np.: Bereśniewiczowa M., *Nauka kroju i szycia w szkole powszechnej*, 1930, nr 1, 2, 3, 4; H.T., *Konspekt lekcji robót kobiecych w IV klasie szkoły powszechnej*, 1930, nr 4; Rudzińska M., *Roboty kobiece w szkołach żeńskich za granicą. (Referat zjazdowy*), 1930, nr 5.

[345] Np.: Bothe M., *Trykotarstwo ręczne w szkole*, 1933, nr 1; Witaczkówna St., *Jedwabnictwo w szkole, jako jedna z form pracy szkolnej*, 1933, nr 1; Żerańska Z., *Praktyczne wskazówki z zakresu kultury życia codziennego,* 1933, nr 1; Żerańska-Lisiewiczowa Z., *Gospodarstwo domowe*, 1934, nr 1, (artykuły pod tym samym tytułem ukazywały się cyklicznie, m.in.: 1934, nr 1, 2, 3, 4, 5; 1935, nr 4, 8, 7; 1936, nr 7, 8-9); Kosmania B., *Nasz ogródek,* 1934, nr 4-5; Zaskurski F., *Przysposobienie rolnicze na terenie szkoły powszechnej w Białej koło Wielunia*, 1934, nr 4-5; Antoniewicz J., *Sadzonkowanie wiosenne roślin i obsadzanie skrzynek,* 1934, nr 7; Rudzińska M., *Maszyna do szycia,* 1934, nr 7; Antoniewiczowa J., *Kurnik dla drobiu w ogrodzie szkolnym*, 1935, nr 3; Antoniewiczówna J., *Urządzenie wewnętrzne kurnika,* 1935, nr 4; Wenderlich S., *Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego w I i II klasie szkoły powszechnej,* 1935, nr 6; Wenderlich S., *Bielenie izby,* 1935, nr 8; Isterewicz O., *Nauka gospodarstwa domowego a inne przedmioty nauczania*, 1936, nr 1; Antoniewiczówna J., *Pasieka w ogrodzie szkolnym,* 1936, nr 7; Kryształowicz T., *Jakie rośliny hodować w ogrodzie szkolnym,* 1937-1938, nr 1-5.

[346] Miesięcznik „Młody Technik” – czasopismo wydawane przez Leona Rudawskiego od 1932 roku, skierowane do młodzieży szkolnej, poświęcone zajęciom praktycznym, które w założeniu wydawcy *uzupełniało wysiłki władz szkolnych zdążających w kierunku zbliżenia życia szkolnego do praktyczności i zaradności życiowej*. Obejmowało następujące działy: 1. Roboty ręczne: z kartonu, tektury i z zakresu introligatorstwa, z drzewa, metalu i ze szkła; 2. Modelarstwo lotnicze; 3. Radiotechnikę; 4. Fotografię; 5. Wynalazki; 6. Poradnik techniczny i skrzynkę listową.

[347] Przedstawiono w kolejności alfabetycznej.

Bojarski B., *Technologia pracy ręcznej. Podręcznik dla nauczycieli robót ręcznych*, 1924

Broniewiczowa W., *Wskazówki metodyczne dla nauczycieli robót ręcznych. Metodyka szycia, cerowania i łatania,* 1920

Buczkowski F., Rudawski L., *Postawy zasadnicze przy robotach drzewnych,* b.r.

Dubrawski F., *Introligatorstwo w szkole. Podręcznik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli robót ręcznych,* 1925

Gabriel S., Mazurek J., *Nauka zajęć praktycznych w szkołach powszechnych. Przewodnik metodyczny dla klasy V, VI i VII*, 1936

Gabriel S., Mazurek J., *Zajęcia praktyczne dziecka w szkole i w domu*, 1934

Gerson-Dąbrowska M., *Modelowanie jako nauka i zabawa*, wyd. II, 1923

Glasgal H., *Zajęcia praktyczne. Zabawy zręcznościowe dla dzieci i młodzieży,* 1936

Gorzkowski A., *Metodyczny podręcznik dla uczących robót w szkołach powszechnych ułożony według programów Ministerstwa WRiOP,* Cz. I, 1927, Cz. II, 1930

Hessen S., *Praca ręczna w szkole ogólnokształcącej,* 1936

Hoszowska W., *Zajęcia praktyczne w zakresie kultury życia codziennego,* 1933

Kozioł R., *Modelowanie drzewa w szkole powszechnej i gimnazjum. Przyczynek do zajęć praktycznych. Próby i wyniki,* 1934

Ligęza S., *Roboty ręczne,* 1924

Piwowarczyk M., Z*ajęcia praktyczne z zakresu rękodzieła. Organizacja zajęć rękodzielniczych w klasach 3, 4, 5, 6 i 7 szkoły powszechnej na podstawie nowego programu,* 1934

Rogowska A., *Roboty kobiece w szkołach wszelkiej kategorii,* 1924

Rudzińska M., *Nauka szycia w szkołach powszechnych,* 1933

Rozdział 4. Metodyczne implikacje statyzmu i dynamizmu dydaktycznego w nauczaniu przedmiotów artystycznych

Pierwsze dekady XX wieku – ujęte w historycznej perspektywie dziejów wychowania – jawią się niezaprzeczalnie jako okres zintensyfikowanych przemian edukacyjnych i społecznych. Wiele idei zrodzonych na przełomie wieków zyskało uznanie i zostało upowszechnionych bądź wprowadzonych do szkół w formie swoistego eksperymentu lub innowacji. Myśl pedagogiczna tego okresu stanowi zbiór różnorodnych kierunków, podejść, celów i ideałów będących odpowiedzią na realia życia, problemy i zmiany zachodzące w społeczeństwach oraz postępujący w szybkim tempie rozwój nauk biologicznych i psychologicznych[348]. Postawione w nowym świetle kwestie istoty kształcenia i wychowania oraz teorii i praktyki poddano dogłębnej rewizji, w rezultacie której zrodziło się wiele odmiennych stanowisk. Niemniej w owej „wielości" wyraźnie zarysowała się jedna wspólna tendencja: „przezwyciężenia ciasnych i sztywnych ram formalizmu szkolnego i mechanizmu życia deprawującego ludzi oraz wyzwolenia w całej pełni wszechstronnej i twórczej osobowości"[349].

Jednakże w rzeczywistości edukacyjnej lat międzywojennych nad nowoczesnymi podejściami do nauczania przedmiotów artystycznych przeważały te tradycyjne, głęboko zakorzenione w praktyce szkolnej. Ponadto wdrażanie postępowych rozwiązań utrudniało uwstecznienie polskiego szkolnictwa, spowalniające przeprowadzanie reform, popularyzowanie postępowych działań, dokształcanie nauczycieli praktyków oraz gruntowne przygotowanie przyszłych kadr nauczycielskich.

---

348 Wystarczy przypomnieć reperkusje postępu technicznego, który dokonał się podczas dziewiętnastowiecznej rewolucji przemysłowej (rozwój komunikacji, mobilności i mediów, mechanizacja, nowe formy organizowania życia gospodarczego i społecznego, redefinicja pojęcia pracy i jej znaczenia) w tym zmianę układu stosunków społecznych, a tym samym obyczajowości i warunkującej ją aksjologii. Narastające między klasami społecznymi konflikty, zataczająca coraz szersze kręgi demokratyzacja, nowe wymiary udziału państwa w życiu obywateli przyczyniły się do przebudowy systemów szkolnych, poszukiwania odpowiedzi na pytania i dylematy zrodzone w nowej rzeczywistości (np.: o rolę kultury, samego człowieka, jego prawa, możliwości i obowiązki względem państwa). Pedagogiczna myśl początków XX wieku odmieniona i ożywiona najnowszymi osiągnięciami z zakresu wiedzy biologicznej, psychologicznej i socjologicznej (chociażby rozwój psychofizyki, psychologii eksperymentalnej; badania nad psychologicznym rozwojem dzieci, indywidualnością jednostki, człowiekiem jako istotą społeczną), odwołująca się założeń natury idealistycznej (psychologia i filozofia humanistyczna, psychologia personalistyczna) zrodziła mnogość kierunków, które zdominowało przekonanie, że „człowiek nie jest istotą pojedynczą i odosobnioną, ale że wyrasta zawsze z pewnego podłoża, rozwija się na tle pewnego środowiska przyrodniczego, społecznego i kulturalnego i wraz z tym środowiskiem stanowi organiczny zespół i sensowną całość" (Chmaj L. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 17). Jednakże w obrębie tych ogólnych przekonań funkcjonowały odmienne podejścia, idealistyczne obok materialistycznych. Zrozumienie istoty poszczególnych teorii wychowania wymaga więc poznania kontekstu, z którego wyrosły.

349 Chmaj L. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 9.

Wobec powyższego omówienie problemu metod nauczania przedmiotów artystycznych przebiegać będzie w oparciu o relację tradycji z nowoczesnością. Dla ujednolicenia kryteriów przyporządkowania poszczególnych metod do grupy tradycyjnych lub nowoczesnych, posłużono się analogicznymi zagadnieniami statyzmu i dynamizmu dydaktycznego, wprowadzonymi do polskiej dydaktyki okresu międzywojennego przez Kazimierza Sośnickiego. Takie posunięcie umożliwiło dokonanie analizy metod charakterystycznych dla trzech odrębnych przedmiotów pod kątem – determinującego postępowanie metodyczne – celu nauczania.

Dodatkowo próba analizy problemu przeprowadzona w następującym kształcie umożliwiła przywołanie nieco zapomnianej już teorii statyzmu i dynamizmu dydaktycznego, co samo w sobie stanowi wartość dla badań nad historią edukacji.

4. 1. Statyzm i dynamizm dydaktyczny

Teorią kształcenia w Polsce międzywojennej (oraz w latach późniejszych) zajmował się pedagog, dydaktyk i filozof Kazimierz Sośnicki. W swoich rozważaniach nad kwestiami nadrzędnymi dla wszystkich systemów dydaktycznych, wyróżnił m.in. dwa rodzaje celów nauczania: cele końcowe i cele etapowe. Rozróżnienie to prowadziło bezpośrednio do zagadnień statyzmu i dynamizmu dydaktycznego[350].

> „Jeżeli bowiem przyjmiemy – uzasadniał – jakiś typ wykształcenia za końcowy cel nauczania, to tym samym wyrażamy pogląd, że po osiągnięciu tego celu proces kształcenia jest zamknięty. Umysł nasz osiągnąwszy pewien określony poziom wykształcenia ma już w nim trwać. Inaczej cel wykształcenia nie byłby celem końcowym”[351].

Jest to perspektywa charakterystyczna dla statyzmu dydaktycznego, wg którego człowiek już w okresie młodości osiąga „wykształcenie stanowiące stały zasób umysłowy na całe życie i nie podlegające w swoich zasadniczych składnikach (…) żadnym zasadniczym przekształceniom”[352]. W ujęciu statyzmu dydaktycznego cele etapowe są zdeterminowane przez cel ostateczny. Proces kształcenia przebiega liniowo, od jednego etapu do drugiego, a porządek tych etapów i ich treści są odgórnie

[350] Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna,* [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, pod red Łempickiego S. i innych, Warszawa 1937, s. 78.
[351] Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 34.
[352] Tamże, s. 34.

wyznaczone przez cel końcowy. Na strukturę życia umysłowego sporządzoną według zasady statyzmu składają się dwie części, a mianowicie stadium zmian i rozwoju (stadium przechodzenia poprzez kolejne etapy wykształcenia) oraz stadium trwania w raz osiągniętym wykształceniu (stadium bezruchu).

Sośnicki statyzm dydaktyczny utożsamiał z konserwatyzmem kulturowym, z modelem społeczeństwa, w którym pewien określony i uznany za odpowiedni stan wiedzy jest utrwalany poprzez przekazywanie go z pokolenia na pokolenie.

Statyzm dydaktyczny rozpatrywany z perspektywy ucznia przyjmuje jeszcze inny wymiar. W założeniu osiągniecie końcowego celu kształcenia równało się posiadaniu pewnej zamkniętej i zakończonej wiedzy, opanowaniu sprawności i umiejętności przynależnych do skończonego zbioru. Utwierdzany w takim przekonaniu uczeń mógł czuć się pewnie i bezpiecznie; K. Sośnicki pisał:

> „Nie odczuwa on (uczeń) już żadnych dalszych niepokojów co do swego wykształcenia, wie co umie i co potrafi. To poczucie zakończenia wykształcenia i doprowadzenia go do pewnej zwartej całości daje pewność siebie i wewnętrzny spokój”[353].

Przeciwstawnym do powyższego stanowiskiem jest dynamizm dydaktyczny. W tym przypadku cel nauczania stanowi niekończąca się przemiana, trwająca przez całe życie człowieka. W dynamizmie nie ma konkretnego celu końcowego, który determinowałby cele etapowe.

> „Cele kształcenia są we wzajemnym stosunku wolne i nie muszą mieć wyznaczonego stałego i niezmiennego kierunku. (…) Na stanowisku dynamizmu młodsze pokolenie nie jest krępowane w wyborze częściowych celów kształcenia, a wskutek tego stan kultury umysłowej starszego pokolenia nie musi trwać bez zmiany, lecz może się przemieniać z biegiem czasu. Dynamizm jest zarazem warunkiem postępowości kultury”[354].

Dynamizm według K. Sośnickiego w swoich założeniach zbliżony jest do wszystkich liberalistycznych systemów dydaktycznych.

Dynamizm wiąże się z ciągłym niepokojem umysłowym ucznia, z niezadowoleniem z obecnego stanu wiedzy i dążeniem do dalszego rozwoju.

---

[353] Tamże, s. 34.
[354] Tamże, s. 35.

„Ta dalekość i nowość wciąż odsłaniających się przed nim horyzontów oraz niepokój niewiedzy budzi w nim nowe pragnienia wiedzy i nowe ideały wykształcenia”[355].

Spokój i kompetencyjna pewność typowe dla statyzmu są w tym ujęciu nieosiągalne.

K. Sośnicki wskazywał, iż z dynamizmem dydaktycznym wiąże się także pewna trudność, a nawet niebezpieczeństwo, wynikające bezpośrednio z braku celu końcowego, tym samym z braku jednolitego kierunku kształcenia. Dynamizm interferujący z nieskrępowanym indywidualizmem i wolnością jednostki, która samodzielnie „steruje” procesem własnego kształcenia dzięki działaniom pomagającym jej wyzwolić „wewnętrzne umysłowe siły”, obciążony jest ryzykiem rozwijania się w stronę anarchizmu, rządzonego przez przypadek i kaprys. Sposobem, aby dynamizm nie sięgnął skrajności, musi być zatem zastosowanie pewnego sposobu ograniczenia swobody ucznia i wyznaczenie stałego kierunku, nie będącego jednocześnie „nieruchomym” celem końcowym[356].

---

[355] Tamże, s. 35.

[356] Granice dynamizmu dydaktycznego: K. Sośnicki w *Dydaktyce ogólnej* przedstawił wybrane przykłady ograniczeń (granic) dynamizmu dydaktycznego. Stanowią one bardzo ogólne pojęcia, swoiste drogowskazy systemów kształcenia, w których cel włączony jest w sam proces kształcenia jako czynnik organizujący. Wśród nich wymienił: 1) „Ideał lepszego życia”[356] – jako rezultat poszukiwania ostatecznych celów kształcenia na drodze kompromisu pomiędzy tradycją i wartościami wyznawanymi przez społeczeństwo a indywidualnymi cechami jednostki. Owy kompromis polega na tym, iż uczeń w procesie kształcenia styka się z obiektywnym materiałem nauczania reprezentującym określone wartości, jednak nie przyswaja go biernie, lecz przetwarza w taki sposób, aby stał się on lepszą i wyższą formą życia odziedziczonego po starszym pokoleniu. W ten sposób proces kształcenia sytuuje się pomiędzy dwiema skrajnościami, tradycją a indywidualizmem, a jego kierunek wyznacza idea „lepszego życia”, każdorazowo definiowana przez sytuację społeczną konkretnego społeczeństwa w danym momencie historycznym. 2) Podporządkowanie kształcenia najwyższym i najogólniejszym celom wychowania (kształcenie staje się wówczas jednym ze środków umożliwiających osiągniecie wychowawczych celów). „Dzieje się tak, gdy za główny cel wychowania uważa się np. wyrobienie u ucznia charakteru religijnego, moralnego, narodowego, społecznego, państwowego lub wojskowego. Wtenczas zwyczajnie spotykamy dążność, aby każdy z częściowych celów i kroków kształcenia wchłaniał w siebie te cechy najogólniejszego celu i nabierał od nich kolorytu zachowując zresztą w swej treści zupełną wolność oswobodzenia indywidualnych cech jednostki”[356]. W rzeczywistości treść takiego kształcenia nie jest wolna, gdyż ogranicza ją charakter wychowania (np. narodowy). Pole dla indywidualnej pracy ucznia jest siłą rzeczy zawężone i nie wkracza na inne obszary niezgodne z obranym poglądem na wychowanie. Tego rodzaju kształcenie jest więc kształceniem jednokierunkowym. 3) Dynamizm ukierunkowywany przez wartości utylitarystyczne. Kryterium pożyteczności, zarówno dla jednostki jak i społeczeństwa, wysuwa na pierwszy plan dążenie do „praktyczności życiowej” polegającej na „rozumnym i należytym przystosowaniu się do wymagań zmiennych i różnorodnych sytuacji”[356]. Wprowadzenie zasady praktyczności w realiach niestałego i złożonego życia społecznego nieuchronnie prowadzić musi do wielokierunkowości w kształceniu. 4) Kształcenie postrzegane jako czynnik rozwoju osobowości. „Mimo różnych znaczeń tego terminu znajdziemy w nim zwykle postulat harmonijnego i wielostronnego rozwoju psychicznej struktury człowieka i dlatego to z tego ostatecznego celu, jakim jest rozwój osobowości, spływa jej wielostronność na poszczególne kroki kształcenia. Każde bowiem jednostronne ograniczenie kształcenia byłoby zarazem ograniczeniem osobowości człowieka”[356]. 5) Kształcenie obierające za cel wprowadzenie ucznia w całość kultury jego epoki i wyposażenie go w umiejętność samodzielnego jej przekształcania. W zależności od rodzaju czynnika organizującego kształcenie (obrany światopogląd,

Jako przykładem koncepcji stanowiącej próbę nadania dynamizmowi wielokierunkowego charakteru, posłużył się K. Sośnicki teorią niemieckiego pedagoga Georga Kerschensteinera[357], wg której wykształcenie nie jest zamkniętym stanem, ale właśnie nieustannie odbywającym się procesem. Ma ono zatem „wybitnie dynamiczny charakter".

„Dynamizm ten jednak nie jest też chaotyczny, ale nabiera kierunku od trzech czynników równocześnie uwzględnianych przy kształceniu"[358].

Do czynników tych zaliczają się (K. Sośnicki za G. Kerschensteinerem): czynnik indywidualny (kształcenie może się odbywać jedynie zgodnie z indywidualnym potencjałem psychicznym człowieka), czynnik obiektywny (materiałem kształcenia są obiektywne dobra kultury i ich struktura wartości) oraz czynnik utylitarystyczny (rozwój kultury dokonywany jest poprzez pracę zawodową, rozumianą jako potrzeba duchowa, tzw. „wewnętrzne powołanie"). Specyficznie pojmowana praca zawodowa staje się w teorii G. Kerschensteinera najważniejszym czynnikiem ukierunkowującym dynamizm kształcenia. Łączy ona w sobie dwa pierwsze czynniki, ponieważ w „wewnętrznym powołaniu" zawiera się pierwiastek indywidualny, a w dobrach kultury związanych z zawodem – pierwiastek obiektywny.

„Przez zawód nabiera wykształcenie cech utylitarnych, a jednak nie traci związku ani z obiektywną kulturą, ani ze subiektywnym indywidualizmem. Ta właściwość zapewnia mu dużą wielostronność"[359].

Jak już zostało wspomniane K. Sośnicki statyzm i dynamizm utożsamiał odpowiednio z konserwatyzmem i liberalizmem dydaktycznym. Odnosząc tę relację do współczesnej terminologii, podejście konserwatywne jawi się jako zbieżne z systemem

wartości, itd.) granice dynamizmu ulegają zawężeniu bądź rozszerzeniu, często pozostając płynne (zwłaszcza, gdy kształcenie przybiera charakter wielokierunkowy) i trudne do jednoznacznego sprecyzowania.

[357] Sośnicki powołuje się na: Kerschensteiner G., *Theorie der Bildung*, 1926; (brak polskiego wydania).

[358] Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 39.

[359] Tamże, s. 40.

tradycyjnym[360], natomiast liberalistyczne jako pokrewne progresywizmowi i nurtom nowego wychowania[361].

Statyzm dydaktyczny i system tradycyjny wykazują liczne podobieństwa. Teoretyczną podstawę szkoły tradycyjnej w znacznej mierze stanowiła dydaktyka oparta na etyce i psychologii opracowana przez niemieckiego filozofa, psychologa i pedagoga Jana Fryderyka Herbarta. W jej ujęciu najważniejszym celem wychowania było ukształtowanie silnych moralnie charakterów za pomocą kierowania uczniami (organizowanie aktywności dzieci, czuwanie nad ich fizycznym rozwojem, wdrażanie do porządku), karności oraz tzw. nauczania wychowującego, którego istota polegała na wiązaniu przekazywanej uczniom wiedzy z rozwojem ich uczuć i woli[362]. J.F. Herbart przyjął, że nie istnieją żadne dziedziczne lub nabyte dyspozycje psychiczne[363] oraz że całe życie psychiczne człowieka opiera się na statyce i mechanice wyobrażeń[364] i ich kojarzeniu[365]. Wszystkie procesy i złożone wytwory psychiczne sprowadzają się do mechanicznego działania – łączenia i rozłączania – wyobrażeń.

„Również wyższe procesy duchowe myślenie i działanie wyobraźni są według tego ujęcia tylko kojarzeniami, tzn. związkami wyobrażeń, zachodzącymi według ogólnych, ślepo działających praw. Bada ona [psychologia kojarzeniowa] te ogólne prawa łączenia się, prawa kojarzeniowe i stara się wykazać w sposób ogólny ich zgodność z poszczególnymi procesami psychicznymi. Jest więc ona psychologią ogólną i jako taka nie interesuje się tym, co jest indywidualne w zjawiskach psychicznych. Sprowadzając

---

360 Do koncepcji tradycyjnych zalicza się te autorstwa: J. Sturma, J.A. Komeńskiego, J.H. Pestalozziego, A. Bella, J. Lancastera oraz przede wszystkim J.F. Herbarta.

361 Nowe wychowanie - ruch zmierzający do odnowy szkoły, treści i metod kształcenia i wychowania; zapoczątkowany na przełomie XIX i XX wieku przez J. Deweya w Stanach Zjednoczonych, gdzie rozwijał się pod nazwą progresywizmu; stanowił reakcję na rygoryzm, przesadny intelektualizm i formalizm dydaktyczny szkoły tradycyjnej; skupiał przedstawicieli różnych koncepcji i kierunków, których łączyło przekonanie, że dziecko powinno stać się podmiotem w procesie nauczania i wychowania, że proces ten musi uwzględniać właściwości psychiczne, indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka, odwoływać się do jego aktywności, dawać mu szansę twórczego działania. W obrębie nowego wychowania spotykamy: szkołę aktywną, szkołę czynu, szkołę działania, szkołę pracy, szkołę pracy produkcyjnej, szkołę produkcyjną, szkołę swobodnej pracy duchowej, szkołę pogodną, szkołę twórczą, szkołę życia, szkołę żywą, szkołę na miarę, wiejskie domowe ogniska wychowawcze oraz wolne gminy szkolne. Niektórzy z przedstawicieli to: Edouard Claparede, Jan Owidiusz Decroly, Maria Montessori, Georg Kerschensteiner, Adolphe Ferriere, Celestyn Freinet, Henryk Rowid, Janusz Korczak, Maria Grzegorzewska. (Zob. Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006; Kupisiewicz Cz., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Kraków 2012; Sobczak J., *„Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1998).

362 Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 37.

363 Nawroczyński B., *Wstęp do pracy: J.F. Herbart. Pisma pedagogiczne*, Kraków 1967, s. 30.

364 Doring W.O., *Główne kierunki nowoczesnej psychologii*, Warszawa 1937, s. 12.

365 Kierunek ten w psychologii przyjął nazwę psychologii kojarzeniowej. Jego najintensywniejszy rozwój przypadł na drugą połowę XIX wieku. Najwybitniejszym przedstawicielem był T. Ziehen.

wszystkie procesy psychiczne do kojarzenia wyobrażeń przyjmuje ona jednostronny, intelektualistyczny punkt widzenia”[366].

W konsekwencji szkoła tradycyjna, opierająca się na psychologii kojarzeniowej, hołdowała intelektualizmowi, uczeniu się na pamięć, co niekorzystnie wpływało na rozwój uczuć i woli. „Dziecko było traktowane przez tę szkołę jako człowiek dorosły, a więc stosowanie do praw odpowiadających życiu psychicznemu człowieka dojrzałego”[367]. Siłą rzeczy indywidualność ucznia nie znajdowała się w centrum zainteresowania.

Efektywność nauczania zależała od racjonalnego rozłożenia treści na powiązane ze sobą merytorycznie i logicznie części. Proces nauczania miał przebiegać od wyobrażeń do pojęć i od pojęć do umiejętności, a jego „głównym zadaniem było przekazanie („podanie” w języku J. F. Herbarta) uczniom nowego materiału, ze szczególnym naciskiem na rozwijanie u nich umiejętności teoretycznych, np. rozwiązywania określonego typu zadań matematycznych za pomocą odpowiedniego wzoru”[368]. Umiejętność metodycznego myślenia wg J. F. Herbarta można wykształcić głównie przez przydzielanie uczniowi zadań i samodzielnych prac oraz ich poprawianie, kontrolowanie tego czy wychowanek poprawnie uchwycił myśli przewodnie i jest zdolny do ich stosowania[369].

Formalizm i rygoryzm dydaktyki herbartowskiej – stanowiącej podstawę teoretyczną szkoły tradycyjnej – na pierwszy plan wyprowadzał działania nauczyciela; osoba ucznia – jego indywidualne preferencje i zdolności – uwzględnianie były jedynie w minimalnym stopniu. Rolą nauczyciela było „podawanie” wiedzy i kontrola jej stanu. Treść nauczania stanowiła wiedzę zamkniętą, którą należy jedynie przekazać w przystępny sposób[370]. „Stąd wykład nauczyciela i egzaminowanie były dwiema najistotniejszymi czynnościami w nauce szkolnej”[371]. Aktywność ucznia zredukowano do zrozumienia treści i pamięciowego jej opanowania.

---

[366] Doring W.O., *Główne kierunki nowoczesnej...,* s. 13-14.
[367] Tamże, s. 17.
[368] Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*…, s. 39.
[369] Murzyn, A., *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Kraków 2010, s. 83.
[370] Molak A., *Szkoła pracy Kerschensteinera*, Warszawa 1968, s. 29.
[371] Sośnicki K., *Charakterystyka metod nauczania według nowych programów dla szkół średnich*, „Muzeum” 1923, z.1, s. 4.

„Całe więc nauczanie ograniczało się do uczynienia treści zrozumiałą, do zaznajomienia z nią ucznia i wyjaśnienia jej. Reszta należała do ucznia”[372].

Sferą, która w największym stopniu poddawana była tak pojmowanemu kształceniu, była oczywiście pamięć; inne czynności umysłowe pozostawały zaniedbane, skutkując m.in.: brakiem umiejętności zastosowania zdobytej wiedzy teoretycznej w życiowej praktyce.

Radykalna krytyka tradycyjnego modelu edukacji szkolnej doprowadziła do stworzenia różnorodnych nowoczesnych strategii oświatowych ogniskujących się w nurcie nowego wychowania, które „żądało od wychowania i edukacji szkolnej indywidualizowania, uwzględniania samorzutnych zainteresowań młodzieży, swobody, pielęgnowania samodzielności i aktywności uczniów, pomagania wychowankom w autoedukacji i samowychowaniu oraz w uzyskiwaniu jednostkowego sukcesu. Zgodne to było z duchem liberalizmu politycznego i leseferyzmu gospodarczego (fr. *laisser faire* – pozwalać czynić). Leseferyzm w życiu gospodarczym to całkowita wolność nie krępowana wpływem państwa; w wychowaniu zaś – w miejsce tradycyjnej „tresury” – akceptowanie żywiołowości i spontaniczności dzieci”[373]. W tym świetle wszystkie progresywistyczne kierunki w edukacji spełniały warunki dynamizmu.

Kolejne podrozdziały niniejszej pracy poświęcone będą charakterystyce metod – obecnych w powszechnym nauczaniu przedmiotów artystycznych – w perspektywie ujawnianych przez nie cech statyzmu i dynamizmu dydaktycznego.

4. 2. Metodyczne implikacje statyzmu dydaktycznego

W początkach XIX wieku w kulturze europejskiej funkcjonował głęboko zakorzeniony pogląd o praktycznym charakterze nauczania rysunków. Wpływ na ukształtowanie się tego przekonania miała koncepcja Johanna Heinricha Pestalozziego[374] oraz wcześniejsze teorie autorstwa m.in. Johna Locke’a i Jeana

[372] Tamże, s. 4.
[373] Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX* wieku, [w:] *Pedagogika*, pod red. Kwiecińskiego Z., Śliwerskiego B., Warszawa 2010, s. 165.
[374] Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Zygmunt Radnicki w 1936 roku tak charakteryzował metodę Pestalozziego: „Kształcenie opiera Pestalozzi na wrodzonych zdolnościach dziecka, na naturalnym rozwoju jego psychiki, jak również na metodycznym stopniowaniu trudności w nieprzerwanym następstwie materiału nauczania. Mowa, liczba, kształt są podstawą nauki elementarnej. Do wyrabiania w

Jacquesa Rousseau. Pestalozzi uwzględniając naturalne zamiłowanie dzieci do twórczości plastycznej, uznał że powinna ona stać się ważnym elementem kształcenia początkowego, przede wszystkim jako ćwiczenie rozwijające zdolność postrzegania, dodatkowo przygotowujące do nauki pisania czy geometrii. W zakresie metodyki Pestalozzi utrzymywał, że w nauczaniu rysunków należy ograniczyć się do kreślenia form geometrycznych, poczynając od linii prostej i stopniowo przechodząc do form trudniejszych[375].

„Metoda geometryczna, szukająca dla siebie uzasadnienia nie tylko w zaleceniach Pestalozziego, ale też w neoplatońskiej teorii sztuki, teoretycznych założeniach klasycyzmu i praktyce akademickiej, na długie lata utrwaliła się w nauczaniu szkolnym. Jej zwolennicy uznawali geometrię za czynnik porządkujący rzeczywistość. W myśl tego założenia uważali, że uczeń powinien być tak prowadzony, by w każdym przedmiocie czy postaci umiał dostrzec formy geometryczne. Patrzono zatem na otaczającą rzeczywistość przez ich pryzmat, uważając, że taki sposób postrzegania świata ułatwia uczniowi jego przedstawianie, a nauczycielowi umożliwia dokonanie właściwej korekty poprzez odwoływanie się do znanych już uczniom form geometrycznych. W zakresie technik plastycznych – zgodnie z dotychchczasową praktyką – dominował rysunek. Nacisk kładziono na staranność jego wykonania, precyzyjnego wykończenia szczegółów”[376].

---

dzieciach intensywnego myślenia i jasności pojęć dąży Pestalozzi metodą poglądową. Stawia nauczanie rysunków na równi z rachunkami i pismem, łączy je ściśle ze sobą. Przez metodycznie ułożony szereg ćwiczeń, począwszy od linii prostej, poprzez wszystkie formy geometryczne płaskie, do bryły i przedmiotu z otaczającej przyrody dąży do systematycznego kształcenia ręki i oka.

Postrzeganie jest zasadą wszelkiego poznania. Nauka rysunku w rozumieniu Pestalozziego jest ćwiczeniem postrzegania stosunku wzajemnego kształtów i ich zależności od siebie, oraz wynikających stąd stosunków liczbowych, czyli na umiejętnym porównywaniu i mierzeniu. W następstwie otrzymuje dziecko pojęcie miary, proporcji, oraz zarysu przedmiotu obserwowanego. Punktem wyjścia jest linia i kwadrat. Przez badani linii, kątów i kierunków, zamykających przedmiot oraz przez jego geometryczny podział następuje sprawdzenie ścisłości postrzegania i poznania przedmiotów.

Metodyczny rozwój nauki rysunku według Pestalozziego polega na: 1) postrzeganiu kształtów w przedmiotach, 2) postrzeganiu stosunków miarowych, 3) rysowaniu linii, płaszczyzn, brył geometrycznych, w końcu przedmiotów z życia wziętych.

Dzieci przedmiot najpierw nazywają, potem dopiero obserwują, wreszcie rysują. Rysują na początku linie, kąty, kwadraty, linie skośne, trójkąty, owale, następnie podział linii przez punkty, płaszczyzny przez linie itd. Robią to oczywiście na oko, od ręki, bez użycia środków pomocniczych. Często nauczyciel sam kreśli na tablicy różne formy geometryczne, które dzieci odrysowują. Z końcem lekcji następuje przegląd prac, określenie stosunku części do całości i praktyczne zastosowanie życiowe. Innym razem dzieci kreślą dowolne figury lub powtarzają z pamięci obrazy postrzeganych kształtów lub schematów podanych na tablicy. Rysunek ćwiczy się przed pisaniem. Pismo jest niejako odmianą rysunku linearnego”; (Radnicki Z., *Dydaktyka rysunku,* [w:] *Encyklopedia wychowania,* t. II, pod red. Łempickiego S, Warszawa 1936, s. 595).

[375] Dormus K., *Ewolucja metod nauczania rysunków jako odbicie pedagogicznych i artystycznych prądów epoki (na przykładzie dziewiętnastowiecznej szkoły galicyjskiej),* [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja,* t. 1, pod red. Kurowskiej B., Łapot-Dzierwy K., Kraków 2015, s. 12.

[376] Tamże, s.12.

Utrzymane w podobnym tonie podejście do nauczania rysunków można odnaleźć w publikacji *Fundamenta początkowe reguł rysunkowych*[377] autorstwa Jeana Francoisa Bosio, przełożonej na język polski przez Wojciecha Gutkowskiego i opublikowanej w roku 1805. J.F. Bosio stał na stanowisku, że najważniejszym zadaniem nauczania rysunków powinno być zapoznanie uczniów z szeregiem wzorów estetycznych. Przyswojenie wzorów zawsze poprzedzało obserwację natury, którą J.F. Bosio postrzegał jedynie jako źródło tematów do dalszych ćwiczeń. „Obserwacja natury musi odbywać się przez filtr wzorów, ideałów nabytych w szkole”[378]. To przestarzałe podejście wciąż funkcjonowało w niektórych polskich szkołach ogólnokształcących w pierwszym dziesięcioleciu okresu międzywojennego[379].

Obserwacja oraz kopiowanie gotowych wzorów i modeli stanowiły filar pracy w szkole powszechnej (wszystkie programy zawierały ćwiczenia w rysunku poobserwacyjnym z pamięci i rysunku poobserwacyjnym z pokazu). Wiążą się one z jedną z odmian metody heurystycznej, polegającej na naprowadzaniu uczniów na właściwy tok rozumowania, a sprowadzającej się najczęściej do pokazu i objaśnienia. W metodzie heurystycznej, każda cecha przedmiotu najpierw musiała zostać unaoczniona, dopiero później opisana słowami. Metodę heurystyczną nagminnie stosowano w nauczaniu rysunku, ponieważ kształcenie zmysłu obserwacji i spostrzegawczości „stanowiło niemal podstawę nauczania tego przedmiotu. Także korekta prac uczniowskich, dokonywana przez nauczyciela, polegała na doprowadzaniu ucznia metodą heurystyczną do poprawiania lub przerobienia własnego rysunku”[380]. Należy dodać, że w nauczaniu rysunku najczęstszym sposobem „egzaminowania” było „egzekwowanie prac rysunkowych uczniów opartych na powszechnym kopiowaniu wzorów *estetycznie doskonałych*”[381]. Jednakże wśród specjalistów pojawiły się także głosy zalecające wykorzystywanie tak pojmowanej heurezy jedynie jako środka zastępczego dla metod bardziej postępowych, np. metody laboratoryjnej[382].

---

[377] Bosio J.F., *Fundamenta początkowe reguł rysunkowych*, Zamość 1805.
[378] Za: Kozakowska S., *Ewolucja metod nauczania rysunków w szkołach polskich w latach 1903-1939*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne”, t. 48, Wrocław 1986, s. 128.
[379] Żukowska A., *Metody i formy nauczania rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1918-1939*, [w:] „Zeszyty naukowe IWA”, tom I, nr 1, pod red. Białkowskiego A., Tarasiuka R., Lublin 1995, s. 19.
[380] Żukowska A., *Metody i formy nauczania rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym…*, s. 19.
[381] Żukowska A. Rozprawa doktorska: *Nauczanie rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1918-1939,* napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Poznańskiego, Lublin 1993, s. 110.
[382] Sośnicki K., *Charakterystyka metod nauczania…,* s. 7.

Pokaz (zwany również formą deiktyczną) – służący zdobyciu przez ucznia jasnego i wyraźnego wyobrażenia o danym przedmiocie – mógł być z powodzeniem wykorzystywany we wszystkich dziedzinach nauczania[383]. W *Zarysie dydaktyki ogólnej* Fr. Regenera z 1913r. można odnaleźć szereg zasad umożliwiających skuteczne stosowanie pokazu podczas zajęć lekcyjnych:

1. „Pokazujemy samą rzecz, posługujemy się ilustracją lub modelem tylko o ile pokazanie samej rzeczy jest niemożliwe (jeśli jej nie ma lub z natury swej nie nadaje się do pokazywania).
2. Niechaj pokazywany przedmiot, ilustracja lub model będzie pouczający, niech wskazuje cechy istotne w sposób rozpoznawalny i normalny.
3. Przedmiot oglądu (rzecz, obraz, model) należy pokazywać w takim położeniu, oddaleniu i oświetleniu, żeby wszyscy uczniowie widzieli go dokładnie. Jeśli przedmiot jest mały, to trzeba, żeby uczniowie występowali na środek grupami, albo też trzeba podawać go z rąk do rąk, albo też wreszcie należy pokazywać kilka egzemplarzy danego przedmiotu. Niechaj też nauczyciel wzmacnia unaocznienie powiększający rysunek. Wychodzenie z ławek i gromadzenie się przed katedrą lub tablicą mogą wprawdzie wywołać nieporządek, a podawanie z rąk do rąk wymaga dużo czasu, jeśli uczniowie mają oglądać rzecz nie tylko pobieżnie.
4. Niechaj uczniowie mają czas potrzebny do dokładnego obejrzenia, inaczej bowiem nie zdobędą jasnych i wyraźnych wyobrażeń.
5. Nie pokazujemy za dużo od razu (a więc także niewiele obrazków z mnóstwem przedmiotów).
6. Nauczyciel niechaj się stara o utrzymanie uwagi. Powinien mieć przez cały czas pokazu oczy skierowane na uczniów, całkiem niedopuszczalne jest stawanie tyłem do nich.
7. Nauczyciel kieruje rozpatrywaniem i zwraca uwagę na cechy istotne przedmiotu.
8. Niechaj uczniowie wypowiadają się o przedmiocie pokazu. Jeśli potrafią jasno powiedzieć co widzieli, to dają dowód, że dobrze zrozumieli, co spostrzegali. Przy tym wysłowienie przyczynia się do zapamiętania”[384].

Pokaz, a w związku z nim obserwacja oraz odtwarzanie konkretnych wzorów przeważały podczas zajęć praktycznych, w szczególności robót ręcznych. Wyraźne znamiona statyzmu dydaktycznego nosił system szwedzki Otto Salomona, tzw. slojd, którego założenia cieszyły się w Polsce znaczną popularnością[385] i stanowiły ważny punkt odniesienia dla twórców programów nauczania prac ręcznych i opracowań

---

[383] Regener F., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1913, s. 223.
[384] Tamże, s.223-224.
[385] W 1891 roku we Lwowie ukazała się książka „Nauka zręczności, jako środek wychowawczy w szkole ludowej” opracowana pod kierunkiem m.in. Józefa Siedmiograja i Franciszka Pększyca; oparta była na doświadczeniach zdobytych w podczas dwumiesięcznego kursu slojdu w Szwecji oraz pracy w pracowni robót ręcznych przy szkole wydziałowej w Sokalu. Metoda ta pod nazwą *sokalskiej* stosowana była w szkołach w Małopolsce aż do wybuchu I wojny światowej. W zaborze rosyjskim roboty ręczne w szkołach promował Józef Przyłuski, Władysław Przanowski oraz Maria Dunin-Sulgustowska.

metodycznych. Choć slojd zbudowany został w oparciu o krytykę kształcenia rzemieślniczego[386], co za tym idzie uwzględniał pewne psychofizyczne możliwości uczniów, to wciąż trudno uznać go za system wspierający podmiotowy rozwój dziecka. Co istotne reformie Salomona w szwedzkich szkołach rzemieślników zastąpili wykwalifikowani nauczyciele, warsztaty i narzędzia dostosowano do potrzeb uczniów, uporządkowano przebieg nauczania, a przede wszystkim zwrócono uwagę na stopniowanie trudności i precyzję w wykonaniu ćwiczeń. Władysław Przanowski – autor sytemu nauczania prac ręcznych w polskich szkołach i zakładach kształcenia nauczycieli, założyciel i dyrektor Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie – tak pisał o slojdzie:

> „Salomon wytoczył ostrą walkę uprawianej przez rzemieślników po szkołach niedokładnej pracy, tak zwanej fuszerce, ale sam wpadł w drugą krańcowość, wymagając od uczniów nieprawdopodobnej wprost dokładności i precyzji, przekraczającej umiejętności, siły i wytrzymałość ucznia”[387].

W założeniach slojdu największe walory wychowawcze posiadała praca związana z obróbką drewna, dlatego też cały swój system Salomon oparł właśnie na tym rodzaju robót. W obrębie slojdu stolarskiego i nierozerwalnie połączonego z nim rysunku występowały różne metody prowadzenia nauki, wszystkie jednak można sprowadzić do czterech głównych zasad, a mianowicie:

1. Uczniowie pracują samodzielnie bez czynnej pomocy nauczyciela, jedynie według udzielanych przez niego wskazówek;
2. Głównym celem nauczania nie jest wykonywany przedmiot, lecz umiejętności nabyte podczas jego wykonywania;
3. Rysunek musi poprzedzać wykonanie przedmiotu;
4. Naukę należy rozpoczynać od rzeczy najłatwiejszych, przechodząc stopniowo do coraz trudniejszych zadań, od rzeczy prostych do złożonych[388].

Najważniejszym zadaniem stojącym przed uczniami było sumienne realizowanie szeregu ćwiczeń, podczas których powstawały konkretne modele.

---

[386] Poprzedzające pojawienie się slojdu kształcenie rzemieślnicze przebiegało w niedostosowanych do możliwości i potrzeb uczniów warsztatach, z wykorzystaniem typowych narzędzi, prowadzone było przez rzemieślnika nie posiadającego przygotowania pedagogicznego, a przede wszystkim nie uwzględniało zasad stopniowania trudności, przez co nie przynosiło satysfakcjonujących rezultatów.

[387] Przanowski W., *Dydaktyka pracy ręcznej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II, pod red. Łempickiego S, Warszawa 1936, Nasza Księgarnia, s. 623.

[388] Dunin-Sulgustowska M., *Slojd: wskazówki metodyczne*, Warszawa 1924, s. 17.

„Uczeń przerabiając systematycznie zalecane przez Salomona modele, zapoznawał się stopniowo z budową i użyciem najważniejszych narzędzi, oraz z własnościami drzewa i sposobami jego łączenia: osiągał tą drogą jedno z głównych zadań, stawianych nauce robót ręcznych. Główną ujemną stroną tego systemu było to, że uczeń, robiąc narzucone mu z góry modele, nie miał okazji do rozwijania swej technicznej i artystycznej twórczości”[389].

Systemem nauczania robót ręcznych zbudowanym na podobnych założeniach do slojdu szwedzkiego był duński system Mikkelsena. Zasadnicza różnica pomiędzy nimi polegała na tym, iż Salomon zalecał wykonywanie przedmiotów użytecznych, co miało zachęcić uczniów do większego zainteresowania pracą, natomiast Mikkelsen – chcąc aby uczniowie osiągnęli większą sprawność w posługiwaniu się narzędziami – więcej uwagi od kwestii użyteczności poświęcał higienie pracy i takiemu doborowi ćwiczeń, który wpływałby korzystnie na równomierny i wszechstronny rozwój wszystkich mięśni rąk[390].

Choć system szwedzki doskonale sprawdzał się w praktyce szkolnej, nie uzyskał pełnego poparcia wśród pedagogów. W numerze trzecim dwumiesięcznika „Roboty ręczne i rysunki” wydawanego przez Organ Sekcji Nauczycieli Robót Ręcznych i Rysunków Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych z roku 1930 pojawiła się następująca opinia:

„(…) metoda ta nie osiąga całkowitego celu w nauczaniu, chociaż jest najdogodniejsza dla nauczyciela. Albowiem ma się z roku na rok gotowe modele, tok ich opracowania, nawet rysunek. Wygodnie jest również przewidzieć i zakupić w tym wypadku na początku roku szkolnego pewną ilość potrzebnego na cały rok materiału, który przy pracy da się łatwo podzielić. Praca idzie szybko, kontrola łatwa, wyjaśnienie nauczyciela w pewnych momentach wystarczające, dla wszystkich uczniów jednakowe. Stosy jednakowych modeli, jakby na zamówienie, napływają prawie jednocześnie do szaf. Rysunek bez dużych kłopotów zostaje również przez ucznia wykonany i oddany na czas. Uczeń był zmuszony przerysować rysunek techniczny, zapoznać się z narzędziem, sposobem obróbki drzewa, oraz zastosować dokładne wymiary, jako też formy podanego modelu. Każdy przybysz na taką lekcję łatwo zorientuje się w jej celu. W ciągu roku szkolnego program bywa należycie wyczerpany, ale tylko z zakresu wskazanych modeli. Trudno jest wszakże uwierzyć, czy każdy uczeń należycie zrozumiał i opanował techniczny rysunek wykonanych modeli. Czy na podstawie przerysowanych, chociażby najumiejętniej wyjaśnianych przez nauczyciela rysunków gotowych modeli potrafi uczeń w przyszłości sam zaprojektować rysunkowo model potrzebny mu w życiu szkolnym lub domowym, tym bardziej nigdy przez niego jeszcze niewidziany? Narzędzie uczeń opanował. Ale czy w podobnej samodzielnej

[389] Przanowski W., *Dydaktyka pracy ręcznej…*, s. 624.
[390] Tamże, s. 624.

pracy potrafi narzędzie w czas dostosować, a więc czy ułoży sam tok pracy? Chyba rzadki wypadek! W dodatku uczymy ucznia tylko w ten sposób łatwego układania sobie trybu życia i ciągłego powtarzania form raz przez kogoś wyszukanych. Przez takie wieczne powtarzanie nie rozbudzimy w młodzieży samodzielności i zdolności twórczych, a w swych metodach nauczania zamiast iść ciągle naprzód, będziemy nie tylko rokrocznie stali w miejscu, ale nawet wobec dzisiejszego „wyścigu pracy", będziemy się cofali. Nauczymy pokolenie tylko niewolniczo pracować, a nie twórczo”[391].

Choć praca ręczna w szkole – postrzegana niegdyś jedynie jako przygotowanie do rzemiosła – na przełomie wieków stała się narzędziem kształcenia umysłu, środkiem wychowawczym i elementem polityki gospodarczej i społecznej różnych państw[392], tj. m.in. Szwecja i Niemcy, to wciąż opierała się głównie na zasadzie poglądowości i zdyscyplinowaniu, miała wzmacniać pilność, wytrwałość, zręczność, uczyć szacunku do pracy i wytworów ludzkiej działalności, kształtować określone estetyczne upodobania[393].

Statyzm dydaktyczny – rozumiany jako szeroko rozumiana odtwórczość, służąca zdobyciu określonych umiejętności – wyraźnie zaznaczył się w powszechnym nauczaniu muzyki okresu międzywojennego; można wręcz pokusić się o stwierdzenie, że je zdominował. W okresie międzywojennym najpowszechniej wykorzystywaną formą kształcenia muzycznego był śpiew. Według licznych zwolenników umożliwiał on włączenie uczniów w uczestnictwo w kulturze, pełnił funkcję umuzykalniającą (poprzez kształcenie podstawowych wyobrażeń i świadomości muzycznych struktur), dostarczał intensywnych przeżyć estetycznych i ekspresyjnych, kształcił umiejętność współdziałania, przestrzegania dyscypliny i odpowiedzialności, odpowiadał zasadom dydaktycznym (stopniowania trudności i interioryzacji), a przede wszystkim był przystępny dla każdej grupy wiekowej[394]. Na skutek dominacji śpiewu w szkolnictwie powszechnym inne formy, tj. nauka gry na instrumentach, pozostawały na marginesie i obowiązywałaby jedynie w niektórych zakładach kształcących przyszłych nauczycieli.

Jedną z najczęściej stosowanych metod nauki śpiewu był solfeż. Termin ten pierwotnie oznaczał umiejętność czytania nut głosem, jednakże z biegiem czasu powiększył swój zakres (poprzez wprowadzenie w jego ramy dyktand, ćwiczeń

---

[391] Mazurek J., *Nowe drogi w nauczaniu robót ręcznych*, „Roboty ręczne i rysunki” 1930, nr 3, s. 8.
[392] Nauczanie robót ręcznych dla dziewcząt (obowiązkowe w Niemczech) miało przede wszystkim na celu dobro społeczne; wyposażało dziewczynki w umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego, tak by „naprawić niedomagania istniejące w społeczeństwie” (Regener F., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1913, s. 98).
[393] Regener F., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1913, s. 96.
[394] Pękala A., *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001, s. 73-74.

rytmicznych, pamięciowych i kształcących twórcze kształcenie muzyczne) i niekiedy stosowany był zamiennie z pojęciem „kształcenia słuchu”[395]. Swoją propozycję solfeżu na gruncie polskim przedstawił m.in. Tadeusz Joteyko. Powstała ona z połączenia tradycyjnego podejścia do treści i metod nauczania muzyki z elementami francuskiej metody cyfrowej Galin-Cheve-Paris (polegającej na używaniu cyfr i specjalnych oznaczeń rytmicznych zamiast nut)[396]. Własne koncepcje solfeżu, mogące uchodzić za rodzime, zaproponowali również Stanisław Kazuro (*Co to jest solfeggio i co każdy nauczyciel i uczący się muzyki wiedzieć o nim powinien*[397], *Drogi rozwoju słuchu muzycznego*[398]) oraz Stefan Wysocki (*Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*[399], *Wskazówki dla nauczyciela, pomoc naukowa dla klasy I i II szkoły podstawowej*[400]).

Nauczanie solfeżu w swojej istocie sprowadzało się do wyrobienia umiejętności czytania nut głosem. Poniżej zaprezentowano jedną z propozycji praktycznego przeprowadzania zajęć skierowaną do nauczycieli praktyków, a dotyczącą wprowadzania systemu nutowego i znaków muzycznych, która została przedstawiona na łamach „Muzyki w szkole” przez Karola Hławiczkę:

> **Temat: Wprowadzenie systemu nutowego i znaków muzycznych.** „Jak się nazywają znaki, które piszecie w zeszytach (litery). Chodź i napisz jakąś literę. (Jeden z uczniów pisze literę na tablicy). Przeczytaj to co X napisał. Ty, wszyscy. Dziś nauczę was liter muzycznych, które będziemy czytać śpiewając. Czy widział z was ktoś organistę grającego w kościele? Z czego on to gra? (Z książki, śpiewnika). Czy w tej książce są litery drukowane? Jak wyglądają te litery muzyczne, z których gra organista? (Kropki, linie).a czy wiecie jak się nazywają te litery muzyczne? Nuty. *Litery muzyczne nazywamy nutami.* Ty. Ty, wszyscy. Dlaczego je nazywamy nutami? (bo je można nucić). Czy widziałeś już nuty? (Mój brat gra na skrzypcach i posiada zeszyt z nutami, moja siostra ma śpiewnik z nutami). Napiszę wam teraz jakaś nutę. (Nauczyciel kreśli po lewej stronie tablicy u dołu nutę całą, śpiewając jednocześnie ton c). Do czego podobna jest ta nuta? (Do pierścienia, śliwki, jajka). A jeżeli patrzymy na dziecko pięknie śpiewające, to do czego podobna jest ta nuta? (Nauczyciel wywołuje jakieś dziecko do tablicy, karze mu się odwrócić do klasy i ładnie zaśpiewać jakiś ton na słowo „las”, „maj”). Nuta jest obrazem ust

---

[395] Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego…*, s. 59.
[396] Tamże, s. 63.
[397] Kazuro S., *Co to jest solfeggio i co każdy nauczyciel i uczący się muzyki wiedzieć o nim powinien*, Warszawa 1925.
[398] Kazuro S., *Drogi rozwoju słuchu muzycznego*, Warszawa 1927.
[399] Wysocki S., *Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1921.
[400] Wysocki S., *Wskazówki dla nauczyciela, pomoc naukowa dla klasy I i II szkoły podstawowej*, Warszawa 1935.

dziecka pięknie śpiewającego. Zaśpiewam wam sam tę nutę, a wy słuchajcie. (Śpiewa ton e na zgłosce „na"). Powtórz ty, ty, wszyscy.

Teraz napiszę wam inną nutę. (Pisze po prawej stronie u góry nutę całą, śpiewając c2). Czy to jest ta sama nuta? (Nie, wyższa). Czy mamy zaznaczone, o ile ona jest wyższa od tamtej? (Nie). A czy wie ktoś: co należałoby nakreślić, żeby można było obliczyć, o ile druga nuta jest wyższa od pierwszej? (Linie). Nuty umieszczamy na liniach podobnych do tych, które macie dla liter w zeszytach lub na tabliczkach. Czy ktoś wie na ilu liniach pisze się nuty? (Pięciu).

Nauczyciel kreśli pięć linii systemu nutowego i umieszcza na nich e, f nuty. Nuty pisze się na pięciu liniach równo oddalonych od siebie. Powtórz ty, ty, wszyscy. Do czego są podobne te linie? (Drabinka, druty telegrafu). Linie nutowe podobne są do pięciu drutów telegraficznych. A czy wiecie kto siada na tych drutach? (Ptaszki). (Nauczyciel zmienia nuty w ptaszki przez dorysowanie głowy i ogona.) Każda nuta to ptaszek śpiewający, każdy z tych ptaszków śpiewa tylko jeden ton, i każdy z nich śpiewa ton inny. (Nauczyciel ściera nuty i system liniowy).

Zanim nauczymy się śpiewać i pisać nuty na pięciu liniach, nauczę was pisać i nazywać nuty na jednej i dwóch liniach. (Nauczyciel kreśli jedną linię, na niej kreśli nutę). Nuta ta nazywa się „g" i brzmi w ten sposób (śpiewa „g" i podpisuje literę g).

Jak się nazywa ta nuta, gdzie leży, zaśpiewaj ją, ty, wszyscy. Z czego wyjęta jest nazwa tej nuty? (Z alfabetu). Gdzie będzie leżała nuta niższa? (Pod linią). (Nauczyciel pisze nutę f, śpiewając ją równocześnie). Jak nazywa się litera alfabetu wyprzedzająca literę g? (F). A więc jak będzie nazywał się ten ton? (Nauczyciel podpisuję literę f). Ta nuta nazywa się f. Jak się nazywa ta nuta, gdzie leży, zaśpiewaj ją, wszyscy. Która nuta jest wyższa, która niższa, gdzie leży nuta g, f? a gdzie będzie leżał ton jeszcze niższy? (Na linii niższej). Musimy więc dopisać jeszcze jedną linię. (Nauczyciel kreśli linię niższą, umieszcza na niej nową nutę i śpiewa ją). Jak będzie się nazywała ta nuta? (e) (Nauczyciel podpisuje nutę e). Jak się nazywa ton najwyższy, najniższy, średni?

Ile dotąd poznaliśmy linii? (Dwie). Linia dolana, na której leży nuta e, nazywa się pierwszą. Powtórz. (Pisze jedynkę obok linii dolnej). Linia zaś górna, na której leży nuta g, nazywa się drugą. (Pisze 2). Powtórz. Gdzie leży nuta e, a gdzie g. Jak nazywa się linia, na której leży e, a linia na której leży g. Pomiędzy zaś linią pierwszą, a drugą, leży pierwsze pole. Powtórz. Jaki ton leży na pierwszym polu. (Nauczyciel utrwala przez podobne pytania nazwy nut, śpiewając je zawsze, aby wyrobić wrażenie, że są to znaki dla rzeczywistych dźwięków). Następnie usuwa kolejno litery podpisane pod nutami, powtarzając ich nazwy.

W końcu dzieci nazywają nuty już tylko według ich położenia na liniach. Teraz napisze sobie każdy dwie duże linie na ćwiartce białego papieru. (Nauczyciel rozdaje ćwiartki białego papieru, a dzieci rysują sobie dwie linie przy pomocy okładki książki). Teraz wytnijcie sobie nożycami trzy nuty z ciemnego papieru. (Każde dziecko wycina sobie trzy nutki. Nuty z papieru mogą tez zastąpić połówki fasoli). Ułóżcie teraz to, co wam zaśpiewam. Nauczyciel śpiewa e, e, e. (Dzieci układają nuty ruchome na pierwszej linii; czytają je głosem). Podobnie nauczyciel śpiewa: f, f, f; g, g, g; e, f, g; g, f, e; e, g, f; itp. Dzieci układają, a następnie śpiewają, nazywając początkowo nazwami, a potem na słowa: Mikołaj, koniczek, jabłuszko, obrazek, itp. Teraz ułóżcie głos kukułki: g, e; a teraz początek piosenki „wlazł kotek" (g, e, e).

Na późniejszych lekcjach dodajemy dalsze linie i uzupełniamy poznane nuty do całkowitej gamy c major. Dla lepszego zapamiętania nut można dzieciom podsunąć odpowiednie zdania mnemotechniczne, na nuty na liniach: e, g, h, d, f, zdanie: „ej, głupia Hanka drze fartuszek", na nuty na polach f, a, c, e: „fartuszek cerowany".

Po uzyskaniu wszystkich nut gamy c major, sporządza nauczyciel tablicę, na której uwidocznione są tony gamy c major z nazwami podpisanymi. Do każdej nazwy można narysować odpowiedni obrazek (cygaro, dom, elementarz, fajka, gęś, anioł, hełm). Poczym nauczyciel przerabia czytanie nut, zakrywając kolejno nazwy, a zostawiając obrazki, względnie nazwy i obrazki równocześnie"[401].

Wobec powyższego przykładu nauczanie śpiewu przypominało przeprowadzanie uczniów przez kolejne z góry sprecyzowane etapy, umożliwiające im przyswojenie określonych treści i umiejętności, utrwalanych następnie za pomocą ćwiczeń.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego pojawiły się w polskim piśmiennictwie również adaptacje zagranicznych metod nauczania śpiewu i muzyki. Adaptacji angielskiej metody Tonic-Solfa, której pomysłodawczynią była Sarah Ann Glover, dokonał Karol Hławiczka. Metoda ta, rozpowszechniona przede wszystkim w Anglii i Niemczech, zakładała zastąpienie nut pierwszymi literami zgłosek solmizacyjnych oraz wykorzystywała tzw. fonogestykę, czyli obrazowanie postępu melodii za pomocą znaków wykonywanych rękami. Stosowana była głównie przy nauczaniu pieśni i ćwiczeniach solfeżowych. Hławiczka dostrzegając potencjał metody Tonic-Solfa organizował liczne konferencje i kursy propagujące ją wśród nauczycielstwa[402].

Nauczanie śpiewu w znacznej mierze opierało się na wyrobieniu i doskonaleniu pożądanych umiejętności słuchowych, głosowych, rytmicznych, pamięciowych oraz na

---

401 Hławiczka K., *Lekcja praktyczna z nauki śpiewu w klasie drugiej*, „Muzyka w szkole" 1929, r. 1, nr 1, s. 9-11.

402 Domagała J., *Powszechne wychowanie muzyczne w Płocku w dwudziestoleciu międzywojennym*, Płock 2009, s. 26.

przygotowaniu uczniów do śpiewu chóralnego i amatorskiego odbioru muzyki. Szeroki repertuar pieśni dostarczał – zadaniem licznych zwolenników tego poglądu – wszechstronnego materiału dydaktycznego, stanowiącego narzędzie wychowania społeczno-patriotycznego, dodatkowo rozbudzającego ogólną wrażliwość na piękno[403]. Niemniej jednak siłą rzeczy znaczna część aktywności uczniów sprowadzała się do wykonywania ćwiczeń, wysłuchiwania audycji muzycznych oraz odtwarzania utworów według narzuconego wzoru.

Nadrzędnym celem tradycyjnych, przejawiających cechy statyzmu dydaktycznego, metod nauczania przedmiotów artystycznych było wyrobienie u uczniów konkretnych umiejętności wykonawczych, usprawnienie zmysłów, motoryki, czy kształcenie zdolności obserwacji i spostrzegawczości. Rozwijanie cech jednostkowych, swobodna twórczość, przyjemność i radość obcowania z pięknem zostały w tym schemacie ograniczone, choć nie można jednoznacznie stwierdzić, że były zupełnie nieobecne. Omówione w niniejszym podrozdziale metody niezaprzeczalnie przyczyniały się do rozwoju uczniów na rożnych poziomach, jednakże ich charakterystyczną cechą było kładzenie największego nacisku na ukształtowanie określonych umiejętności, poprzez odtwarzanie odgórnie zdefiniowanych wzorów.

4. 3. Przejawy dynamizmu dydaktycznego

Postęp w dziedzinie psychologii – w tym psychologii twórczości[404] – oraz zmiany w estetyce[405] sprawiły, iż zaczęto poszukiwać nowych metod, które uwzględniałyby zarówno etapy rozwojowe dziecka, jak i jego autonomię jako twórcy. Zgodnie

---

[403] Tamże, s.40-41.

[404] Swój wkład w rozwój metodyki nauczania rysunku miały wyniki badań nad procesem twórczej działalności dziecka, prowadzonych jeszcze w XIX i na początku XX wieku przez takich badaczy jak: J. Ruskin (1857), E. Cooke (1885), C. Ricci (1887), J. Sully (1885), E. Lamprecht (1990-1906), V. Gennep (1909), P.G. Grosse (1912), E. Kretschmer (1914), G.H. Luquet (1913), G. Rouma (1913), P.A. Wagner (1914), G. Kerschensteiner (1902-1905). Ciembroniewicz J. (1910).

[405] J. Mortkowiczowa w 1904 roku w rozprawie poświęconej kwestiom wychowania estetycznego, pisała: „Przy nauczaniu rysunku porzucić należy dotychczas używane wszelkie matematyczne i techniczne metody. Materiał czerpany z samodzielnych rysunków dziecięcych wykazuje, że dzieci nie zwracają uwagi na żadne ornamentacyjne lub geometryczne figury, rysują zaś z upodobaniem przedmioty otoczenia, ludzi, zwierzęta (…). Dajmy więc dziecku rysować według chęci i upodobania to, co zauważyło i spostrzegło (…). Oparty na naturalnej postawie potrzeb dziecka rysunek jako przedmiot nauczania w szkole podążać powinien w tym samym kierunku” [Mortkowiczowa J., *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1904, s.14]. (Zob. Szarrasówna K., *Wychowanie estetyczne*, [w:] *Encyklopedia wychowania T. I, Wychowanie Cz. II*, pod red. Łempickiego S., Warszawa 1936).

z duchem nowego wychowania[406] dziecko miało stać się podmiotem w procesie kształcenia. Jego indywidualne zdolności, zainteresowania i potrzeby powinny znaleźć się w centrum zainteresowania nauczycieli. Priorytetem stała się samodzielna i twórcza praca dziecka. Stopniowo nauka rysunków przestawała służyć celom pragmatycznym, ale zaczęła odgrywać zasadniczą rolę w kształceniu nie tylko zmysłów, ale i wyobraźni, duchowości oraz wrażliwości ucznia. W tym progresywistycznym, co za tym idzie dynamicznym podejściu, praca dziecka musiała być oceniana z punktu widzenia rozwoju psychologicznego, a nie jak dotąd z perspektywy technicznej biegłości. Stopniowo lekcje rysunku zaczęły przypominać zajęcia plastyczne, podczas których dopuszczano wykorzystanie różnych technik artystycznych, na przykład malowania, modelowania lub szkicowania[407].

Do najczęściej stosowanych w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku nowoczesnych metod nauczania rysunku należały metoda Jamesa Libertego Tadda, zwana rozmachową oraz metoda Fritza Kuhlmanna, zwana genetyczną[408].

Książka J. Libertego Tadda *Nowe drogi wychowania artystycznego*[409] ukazała się w Polsce w roku 1920[410] zyskując uznanie rodzimych metodyków, którzy w swoich publikacjach niejednokrotnie powoływali się na twierdzenia w niej zawarte (m.in. N. Bobieńska, H. Policht, J. Tor). Książka ta – wydana po raz pierwszy w 1899r. w Stanach Zjednoczonych – jak twierdził sam Tadd, była „protestem przeciw

---

[406] Sylwia Kozakowska w artykule poświęconym ewolucji metod nauczania rysunków w szkołach polskich wskazuje na interesujący fakt, iż inicjatywa ochrony wartości twórczości artystycznej dzieci wyszła po raz pierwszy ze środowiska artystów, a nie nauczycieli. „Na przełomie XIX i XX wieku artysta wiedeński Fr. Ciżek swoją pracą z dziećmi torował drogę nowej praktyce rysunków w szkole. System pedagogiczny Ciżeka opierał się na złożeniu, że to, co dziecko samodzielnie z własnej fantazji, z własnej ochoty i inicjatywy narysuje lub namaluje – to zawsze będzie piękne bo szczere i prawdziwe mimo błędów rysunku, perspektywy, poprawności naturalistycznej. Główną wskazówką w pracy Ciżeka było mocne przekonanie, że nie należy przeszkadzać dzieciom w ich twórczości. Ciżek był bardziej animatorem i organizatorem właściwych warunków pracy dzieci niż nauczycielem. Zależało mu na tym, aby dzieci bawiły się rysując, by uwierzyły w wartość swojej twórczości"; (Kozakowska S., *Ewolucja metod nauczania rysunków w szkołach polskich w latach 1903-1939*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne", t. 48, Wrocław 1986, s. 131).

[407] Dormus K., *Ewolucja metod nauczania rysunków jako odbicie pedagogicznych i artystycznych prądów epoki (na przykładzie dziewiętnastowiecznej szkoły galicyjskiej)*, [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 1, pod red. Kurowskiej B., Łapot-Dzierwy K., Kraków 2015, s. 14-15.

[408] Za: Kozakowska S., *Ewolucja metod nauczania rysunków w szkołach polskich w latach 1903-1939*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne", t. 48, Wrocław 1986, s. 133.

[409] Liberty Tadd J., *Nowe drogi wychowania artystycznego*, Warszawa 1920.

[410] Już w latach wcześniejszych na łamach polskiej prasy pedagogicznej ukazały się artykuły popularyzujące poglądy Tadda, np.: E. Węsławska, rec.: *J. Liberty Tadd, New Methods and Education, London 1901*, „Przegląd Pedagogiczny" 1902, s. 6–8, 16–17; M.P., *Zasady pedagogiczne Tadda*, „Praktyka Szkolna" 1905, s. 209–214; A. Broszkiewicz, *Nowe kierunki w nauce rysunków*, „Szkoła" 1905, s. 9 i nast.; R. Berger, *Nauka rysunków według nowej metody*, „Praktyka Szkolna" 1906, s. 217–221, 229–240.

współczesnej metodzie wychowania, polegającej na zbyt wielkiej zależności od książek. Książka winna być tylko pomocą (…). Najlepszymi nauczycielami są przyroda i doświadczenie”[411]. J. Liberty Tadd wyszedł z założenia, że podstawą zdobywania wiedzy przez dzieci są właśnie doświadczenie i obserwacja. „Dziecko winno badać liczne i rozmaite zjawiska życia i w tem ćwiczyć swe siły. Młodzież zbyt wiele *uczy się* – ale zdobywa mało samodzielności do szukania prawdy”[412]. Celem nauczania rysunku w tym ujęciu było wspieranie harmonijnego rozwoju „głowy, ręki, serca i woli”, tak aby mogły sprostać pragnieniom ducha.

„Tadd tradycyjnie zalecał rozpoczynanie nauki od kreślenia form geometrycznych, ale tylko po to, by uczniowie nabyli automatyczną wprawę w kreśleniu tych form, co następnie miało ułatwiać im swobodne wyrażanie się poprzez rysunek. Uczeń miał zyskać zręczność organiczną, tj. potrafić zespolić harmonijnie działanie mózgu, oka i ręki. Aby ułatwić uzyskanie tej sprawności, Tadd wpadł na pomysł wprowadzenia tak zwanych ćwiczeń rozmachowych, polegających na swobodnym rysowaniu w postawie stojącej równocześnie obiema rękami na ustawionych pionowo dużych tablicach, dzięki czemu uczniowie wykonywali szerokie i nieskrępowane ruchy. Proponował też, by zaczynać naukę nie od kreślenia linii prostej, ale od koła. Metoda Tadda nazywana była niekiedy mylnie „metodą mechaniczną”, zdobycie bowiem mechanicznej wprawy nie było jej celem zasadniczym, traktowane było wyłącznie jako ćwiczenie wstępne, zręcznościowe”[413]

Według J. Libertego Tadda konieczne było, aby dzieci przyswoiły sobie umiejętność mechanicznego, oburęcznego rysowania typowych form, od podstawowych form geometrycznych, po architektoniczne i przyrodnicze. Opanowanie tego rodzaju automatyzmu pozwalało na „nie myślenie” o technicznych aspektach pracy podczas wyrażania siebie w rysunku – w podobny sposób jak piszący nie myśli o literach. Zdobywszy podstawowe umiejętności rysunkowe uczniowie zaczynali modelować w glinie, a następnie rzeźbić w drewnie. Praca w różnych materiałach służyła doskonaleniu fizjologicznej koordynacji ruchów. J. Liberty Tadd zalecał korzystanie z modeli, rysowanie z natury i pamięci, przy czym na pierwszym miejscu zawsze znajdowało się rysowanie z natury. Polecał również stosowanie szkicowania, jako techniki umożliwiającej dokonywanie szybkich obserwacji, a co za tym idzie skuteczniejsze poznawanie otaczającego świata.

---

[411] Tamże, s. 5.
[412] Tamże, s. 5.
[413] Dormus K., *Ewolucja metod nauczania rysunków jako odbicie pedagogicznych i artystycznych prądów epoki (na przykładzie dziewiętnastowiecznej szkoły galicyjskiej)*, [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 1, pod red. Kurowskiej B., Łapot-Dzierwy K., Kraków 2015, s. 14-18.

Metoda genetyczna F. Kuhlmanna, autora pracy *Neue Wege des Zeichenunterrichts* (Stuttgart 1902), zwana niekiedy „intuicyjno-indywidualną", była całkowicie podporządkowana rozwojowym predyspozycjom dzieci. F. Kuhlmann swoje założenia oparł na podstawie badań psychologicznych Granvilla Stanleya Halla, uznając za słuszne pozostawienie dzieciom dużej swobody twórczej, wyrażanej w rysunku z wyobraźni i pamięci. Jedyny rodzaj ingerencji nauczyciela w spontaniczne rysunki uczniów stanowiły ewentualne próby udoskonalenia prac dzieci, polegające na udzielaniu przez pedagoga swobodnych uwag, dotyczących, np. kwestii zachowania proporcji. Celem metody było wzmacnianie naturalnej aktywności dzieci, umożliwianie przeżywania doznań artystycznych i estetycznych we właściwy im samym sposób[414].

W 1899 roku bostońskie wydawnictwo Louisa Pranga rozpoczęło publikację cyklu ośmiu książek dla nauczycieli i dwunastu zeszytów z ćwiczeniami dla uczniów pod wspólnym tytułem *The Teacher's Manual. Prang Elementary Course in Art Instruction*. Prezentowane w nich koncepcje spotkały się z szerokim uznaniem. W Polsce istotę metody przedstawiono w książce pod tytułem: *Metoda Pranga wychowania artystycznego w szkołach początkowych*, w przekładzie G. Stojowskiej z 1920 roku. Cel wychowania artystycznego metodą Pranga stanowiło rozwinięcie odwagi, fantazji i sił twórczych dziecka. Rysunek odgrywał tutaj zasadniczą rolę; to dzięki niemu uczniowie nabywali wiary we własną sprawczość. Poprzez swobodną twórczość, rozbudzanie zmysłów, naukę przyjmującą formę zabawy, młodsze dzieci mogły budować w sobie przekonanie o własnych możliwościach, wzmacniając poczucie skuteczności w działaniu, w nieograniczony i nieuświadomiony sposób wyrażając myśli za pomocą ruchów, kształtów i barw. Umiejętności rysunkowe na najwcześniejszym etapie edukacji przejawiały wartość drugorzędną, gdyż wolny od wszelkich form przymusu rysunek był jedynie jednym ze środków kształcenia. Stopniowo wprowadzane ćwiczenia malarskie i rysunkowe uwzględniały zasadę stopniowania trudności. Zygmunt Radnicki w *Dydaktyce rysunku* pisał o metodzie Pranga:

> „Nauka prowadzona jest poglądowo, zamiast rysunku okna lub drzwi rysują dzieci tylko pionowe i poziome linie, zauważone na futrynie, zwracając uwagę na kierunek i odstępy tych linii. W ten sposób każde zagadnienie trudniejsze można rozbić na szereg zagadnień łatwiejszych, prostszych. Rysunek

[414] Kozakowska S., *Ewolucja metod nauczania rysunków w szkołach polskich w latach 1903-1939*, [w:] *Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne*, t. 48, Wrocław 1986, s. 133-134.

polega raczej na obserwacji, a następnie na rysowaniu z pamięci tego, co się zaobserwowało. Zagadnienia podawane są jak najbardziej przystępnie i interesująco, bez narzucania tematów”[415].

Materiał zajęć artystycznych prowadzonych według metody Pranga dla dwóch pierwszych lat szkoły elementarnej obejmował naukę spostrzegania barw i kształtów, oraz ich rysowania i malowania. Podzielony był na 23 tygodnie szkolne i rozpisany w formie poglądowych lekcji opatrzonych komentarzem metodycznym[416].

Rodzimą propozycję metodyczną podążającą w kierunku indywidualizmu zaproponował malarz, grafik i krytyk sztuki Władysław Lam w *Jak rozwijać twórczość malarską u dziecka do 14-go roku życia*[417]. W. Lam przedstawił własną koncepcję indywidualnej metody nauczania rysunku i malarstwa, której istotą było twórcze wypowiadanie się ucznia.

„To co nieartystyczne lub nieistotne dla procesu twórczego wypowiadania się należy odsunąć na plan drugi, koncentrując uwagę na celach artystycznych, a nauka taka niezawodnie da nam rezultaty jak najlepsze. Przekonamy się, że w takiej atmosferze zadatki pracy twórczej i jej przejawy rozwijają się pięknie i swobodnie, osiągając samodzielne i dojrzałe formy artystyczne”[418].

W. Lam propagował uznanie dla „żywej twórczości” uprawianej na miarę możliwości każdego dziecka.

„(…) w sferze sztuki, (…) nie istnieją w ogóle żadne stałe i skostniałe ideały artystyczne, którymi moglibyśmy się posługiwać przy ocenie wartości artystycznych, lecz tylko żywa twórczość z płynnymi jej wartościami. Każda jednostka twórcza może i musi wyrobić sobie swoje własne wartości i metody tworzenia, a rzeczą artystycznie uświadomionego nauczyciela jest umieć dostrzec je i zrozumieć”[419].

Opieka nauczyciela nad uczniem sprowadzała się w tym ujęciu do umiejętnego i rozumnego zachęcania go do pracy, przygotowywania stosownych ćwiczeń oraz przestrzegania przed powtarzaniem raz popełnionych błędów. „Jednym słowem

---

[415] Radnicki Z., *Dydaktyka rysunku,* [w:] *Encyklopedia wychowania,* t. II, pod red. Łempickiego S, Warszawa 1936, s. 598.
[416] *Metoda Pranga wychowania artystycznego…*, s. 7-8.
[417] Lam Wł., *Jak rozwijać twórczość malarską u dziecka do 14-go roku życia: wskazówki dydaktyczne dla rodziców i nauczycieli*, Lwów 1936.
[418] Tamże, s. 17.
[419] Tamże, s. 18.

nauczyciel musi mieć zrozumienie dla indywidualnej metody pracy ucznia i musi go do niej prowadzić”[420].

Systemami, które zaistniały w polskiej przestrzeni edukacyjnej w stopniu jedynie marginalnym, ale odznaczały się nowatorskim podejściem do nauczania przedmiotów artystycznych były metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly oraz plan daltoński Helen Parkhurst.

Belgijski psychiatra, psycholog i pedagog Owidiusz Decroly przeciwstawiając się klasycznej szkole herbartowskiej i jej intelektualizmowi, stworzył własną koncepcję nauczania początkowego, którego filarem była metoda ośrodków zainteresowań[421]. W szkole prowadzonej tą metodą silny nacisk kładziono na reorganizację pracy umysłowej, w której poznawczy wysiłek dziecka został wysunięty na pierwszy plan, a „zajęcia ręczne” traktowano jako środek pomocniczy, pozostający na „usługach” nauki[422]. W opublikowanym w 1926 roku przekładzie książki współpracownicy O. Decroly – Amelii Hamaide, poświęconym metodzie ośrodków zainteresowań można przeczytać:

> „Dzieci w szkole Decroly znają zorganizowaną pracę zbiorową, rozumieją podział tej pracy, jej celowość i granice. (…) jest to uboczny a zasadniczego znaczenia wynik atmosfery, którą szkoła jest przeniknięta: dzieci żyją i współpracują w zbiorowisku bez specjalnego aparatu takich środków, jak samorządy, wybory, zarządy, sądy i wyroki (…) Szkoła Decroly jest zatem warsztatem pracy twórczej o zakresie bardzo szerokim, twórczej w znaczeniu ściśle wychowawczym, jak bezpośrednie oddziaływanie na dzieci i w znaczeniu teoretyczno-naukowym, jako pewnego rodzaju pracownia eksperymentalna, w której szuka się teoretycznych podstaw dla najwłaściwszych metod nauczania”[423].

Metoda nauczania opierała się na obserwacji, czyli bezpośrednim poznaniu, asocjacji, czyli pośrednim zdobywaniu wiedzy (książki, ilustracje, wywiady) oraz

---

[420] Tamże, s. 20.
[421] O. Decroly wyróżnił cztery pierwotne potrzeby, które stanowiły oś programu jego szkoły, każda inny ośrodek zainteresowania. Były to:
1. Potrzeba pożywienia, z którą wiązała się potrzeba oddychania i potrzeba czystości;
2. Potrzeba walki ze złymi warunkami klimatycznymi;
3. Potrzeba obrony przeciw niebezpieczeństwom i różnym wrogom;
4. Potrzeba działania, pracy zespołowej, odnowy i doskonalenia się, z którymi łączy się potrzeba światła, odpoczynku, zrzeszenia się, solidarności i pomocy wzajemnej (Dzierzbicka W., *System Decroly*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, pod red. Dzierzbicka W., Dobrowolski S., Wrocław 1963, s. 285).
[422] Hamaide A., *Metoda Decroly*, Warszawa 1926, s. 13.
[423] Tamże, s. 10-12.

ekspresji, to znaczy wyrażaniu własnych myśli i przeżyć na rozmaite sposoby, a tym samym ich pogłębianie i modyfikowanie.

Poniżej przykłady zajęć rysunku oraz wyrażeń przedmiotowych zaczerpnięte z *Metody Decroly* A. Hamaide:

„Tematyka: ogień.

RYSUNEK

Materiał: światło i cień.

Przedstawienie. Wykonie. Efekty cienia: część klasy, zakątek w ogrodzie. Przedmioty na stole. Dziecko postawione w różnych częściach klasy. Ręka w różnych pozycjach. Sylwetki każdego uczniów rzucane na papier przytwierdzony do ściany.

Pożar, strażacy. Żarzące się węgle, palące się drzewo. Piece.

Prace dzieci: a) a w szkole – rysunki indywidualne i na podstawie spostrzeżeń osobistych, b) w domu – wykonać jeden z powyższych rysunków, zmieniając kierunek oświetlenia”[424].

„WYRAŻANIE PRZEDMIOTOWE

Materiał: W miarę możliwości, wyrażać wszystko mimicznie lub za pomocą prac osobistych każdego dziecka.

Przedstawienie. Wykonanie: Sporządzić małe woreczki do węgla i wózeczki, na których będą umieszczone; pogrzebacz, szczypce, szufelka. Różnego rodzaju piece.

Zbudować dom z kominem, tak aby można w nim było palić.

Z pudełka od konserw zrobić małe palenisko. Rozżarzyć węgiel”[425].

Wśród nielicznych szkół, które w okresie międzywojennym wprowadziły system ośrodków zainteresowań znalazły się: Szkoła Publiczna im. Jana Kantego w Krakowie oraz Szkoła Eksperymentalna nr 126 w Warszawie.

Progresywistyczne cele wychowawcze przyświecały również Helen Parkhurst, twórczyni planu daltońskiego[426], który zyskał pewien rozgłos również w odradzającej się Polsce. Istotą daltońskiego planu laboratoryjnego była próba zwrócenia naturalnej „energii dziecka w kierunku wytworzenia sobie drogi do zdobycia wykształcenia na swój własny sposób. To daje dziecku ową umysłową i moralną wolność, którą uznajemy za tak niezbędną w zakresie fizycznym dla zapewnienia cielesnego dobrobytu. Antyspołeczne cechy i czyny są, koniec końcem, źle skierowaną energią”[427] – możemy przeczytać w *Wykształceniu według planu daltońskiego,* H. Parkhurst.

[424] Hamaide A., *Metoda Decroly*, Warszawa 1926, s. 52.
[425] Hamaide A., *Metoda Decroly*, wyd. 2, Warszawa 1932, s. 46.
[426] Parkhurst H., *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Lwów 1928.
[427] Tamże, s. 17.

Dwiema głównymi zasadami planu były: wolność i współpraca w życiu grupowym. Przedmioty takie jak: rysunek, roboty ręczne, nauka rzemiosła, muzyka, gospodarstwo i gimnastyka stanowiły część zajęć ujętych w programie jako poboczne, lecz nie mniej ważne od pozostałych. Wartość pobocznych przedmiotów przejawiała się w ich „ekspansywnym wpływie na ucznia", zwiększaniu zdolności ekspresji i wrażliwości na piękno. Nauka w systemie planu laboratoryjnego opierała się na tzw. przydziałach, które przedstawiały pewien dział pracy do wykonania, ujęty z punku widzenia samego ucznia[428]. Oto przykład przydziału z rysunku (dla uczniów od 9 do 10 lat):

Podarunki gwiazdkowe:

Druk stemplem. Podkładka lub okładka do miesięcznika.

Wzór:

1. „Zbadaj materiał okazowy – podkładkę drukowaną stemplem oraz wzory zdobnicze i stemple, wystawione na zielonej tablicy pokazowej. Zwróć uwagę na gustowne i ciekawe wypełnienie przestrzeni we wzorach – nie są one wszędzie jednostajne. Zwróć uwagę na ciekawy sposób ozdobienia brzegów. W nich jest również duża rozmaitość.
2. Jak zacząć: obierz rozmiar, jaki chcesz nadać swojemu motywowi zdobniczemu i wytnij kawałek rysunkowego papieru odpowiedniej wielkości. Następnie obierz jakiś kształt – czy ma to być kształt liścia, czy też kwiatu. Rysując kształt ten w zarysie, postaraj się, żeby krzywizny były piękne. Gdy już będziesz miał ogólny zarys głównego motywu, który ci się podoba, to pomyśl o brzegach. Czy możesz urozmaicić bardziej te brzegi? Przyjrzyj się jeszcze raz dokładnie brzegom na wzorach na tablicy pokazowej. Zauważ, że te ozdoby występują tu w pewnym porządku. Pomyśl, jakby to zrobić na swoim rysunku.

   Kiedy brzegi będą już ozdobione, pomyśl o środkowej części wzoru. Trzeba starannie zwrócić uwagę na rozłożenie. Postaraj się o to, żeby była rozmaitość i postaraj się, żeby środkowy motyw wzoru pasował do ogólnego kształtu.

   Użyj ciemnego papieru do tej części wzoru. Sporządź starannie swój wzór i przynieś mi go do omówienia.

   Porządzenie wzoru liczy się za pięć jednostek pracy.

   Jak sporządzić stempel do drukowania.

   Przerysuj wzór na kawałku cienkiej białej kalki, obrysowując każdą z jego części. Jeśli nie rozumiesz, jak to trzeba zrobić, poproś, żeby ci to pokazać.

   Kiedy twój wzór będzie już dobrze nakreślony, weź ode mnie kawałek linoleum odpowiedniej wielkości, rozsmaruj cienką warstwę klajstru na całym linoleum i rozłóż na tym kalkę. Następnie połóż na wierzchu inny papier i trzyj uważnie ołówkiem.

   Gdy to zupełnie wyschnie, można przystąpić do wycinania stempla. Zwróć się do mnie, to ci pokażę, jak to zrobić.

---

[428] Tamże, s. 51.

To będzie się liczyło za dwie i pół jednostki pracy.

Jak odbić wzór na okładce.

Nazywamy to „drukowaniem stemplem". Będę ci musiał pokazać, jak to się robi, ale musisz przygotować do tego przedtem następujący materiał:

10 szpilek, szpulkę nici, swój stempel przygotowany do drukowania, linijkę, cztery pluskiewki, kawałek płótna lub jedwabiu, rysownicę i bądź cztery ściereczki papierowe, bądź kawałek filcu lub sukna do podkładania.

Drukowanie stemplem i przygotowywanie twego prezentu gwiazdkowego stanowi siedem i pół jednostek pracy. Znaczy to, że zrobiłeś ogółem piętnaście jednostek pracy".

Organizacja pracy wg planu daltońskiego – m.in.: przekazanie odpowiedzialności za zarządzanie własnym działaniem uczniowi, indywidualizacja pracy bądź praca w małych grupach, charakter warsztatowy zajęć – miała dawać wychowankom poczucie poszanowania ich godności osobistej i wolności oraz możliwość pełnego rozwoju uzdolnień.

Planowi laboratoryjnemu poświęcił jedną ze swoich publikacji Henryk Rowid. W *Systemie daltońskim w szkole powszechnej*[429] omówił genezę sytemu, jego założenia teoretyczne i filozoficzne podstawy oraz zalety i braki. Wyrażając swoje uznanie do metody pisał:

„Stosując te zasady pedagogiczne, zmierza szkoła daltońska do wychowania człowieka uspołecznionego, który w sposób samodzielny i z możliwie jak najlepszymi wynikami praktycznymi potrafi rozwiązywać zagadnienia i zadania, jakie mu nasuwają różne sytuacje, jakie mu nasuwa coraz bogatsze i coraz bardziej skomplikowane współczesne życie społeczne"[430].

Dwa rozdziały – V i VI – rozprawy H. Rowida poświęcone zostały problemowi przełożenia metody daltońskiej na polskie realia; zawierały przykłady pracy w kolejnych oddziałach szkoły powszechnej oraz propozycje konkretnych lekcji.

Plan daltoński, zwany również systemem pracownianym, wprowadzono w okresie dwudziestolecia między innymi w następujących szkołach powszechnych: Szkole ćwiczeń przy Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim, Szkole Powszechnej im. Marii Konopnickiej w Krakowie, Szkole Powszechnej im.

[429] Rowid H., *System daltoński w szkole powszechnej: z zagadnień współczesnej metodyki*, Warszawa 1929.

[430] Tamże, s. 14.

G. Narutowicza w Gnaszynie, Szkole Powszechnej „Świt" w Wilnie, 7-klasowej szkole powszechnej w Lebiedziewie, Szkole Powszechnej nr 29 w Warszawie, i innych[431].

Wyżej wspomniany H. Rowid dokonał swojego rodzaju syntezy nowatorskich metod nauczania i wychowania, tworząc koncepcję szkoły twórczej.

> „Rowid – zgodnie z duchem nowych kierunków w wychowaniu – podkreślał wychowawcze znaczenie nauczania. Nowością (…) było uwypuklenie przez niego roli lekceważonych przez szkołę tradycyjną prac ręcznych i przedmiotów artystycznych. Twierdzi on, że nauczanie pracy ręcznej powinno być równie wychowujące jak nauczanie języka polskiego. Samodzielność ucznia może wyzwalać się na skutek właściwego nauczania zarówno pracy ręcznej, jak i języka polskiego. Proces psychiczny – bez względu na to, czy to jest praca fizyczna (praca ręczna ucznia), czy umysłowa – przebiega podobnie, jeżeli pracę umiejętnie organizuje nauczyciel – przy oględnym kierowaniu – z myślą, by służyła rozwojowi samodzielności i samokontroli"[432].

H. Rowid, uzasadniając wytaczane tezy, posługiwał się etapową prawidłowością rozwiązywania zadań, polegającą na: wyobrażeniu przez ucznia celu pracy, zrozumieniu go (z towarzyszeniem przeżyć uczuciowych, duchowych i zainteresowania), gromadzeniu materiałów, szukaniu środków, pokonywaniu trudności i ostatecznym rozwiązaniu zadania[433]. Schemat ten dla celów szkolnych H. Rowid przedstawił w następujący sposób:

1. Przeżycia dziecka i obserwacje;
2. Przeróbka psychiczna (asocjacja);
3. Wyrażanie.

Należy zaznaczyć, że w założeniach szkoły twórczej, zwłaszcza w pierwszych czterech latach nauki, nie funkcjonował podział na poszczególne przedmioty, lecz obowiązywał program obejmujący zagadnienia stanowiące pewne całości lub cykle, na wzór ośrodków zainteresowań, określany mianem „nauki rzeczy ojczystych"[434]. Autor zalecał w nauczaniu wykorzystywanie obserwacji (w tym wycieczek) służących „zbieraniu" informacji „drogą bezpośredniego przeżycia", które następnie należało systematycznie uporządkować i umożliwić dzieciom ich wyrażenie za pomocą odpowiednich środków technicznych.

---

[431] Zob. Dobrowolski S., *System pracowniany*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, pod red. Dzierzbicka W., Dobrowolski S., Wrocław 1963.
[432] Szumski A., *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977, s. 89.
[433] Tamże, s. 89.
[434] Rowid H., *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wyd. 3, Kraków 1931, s. 246.

„Dzieci modelują, rysują, opisują swe przeżycia, nabywają przy tym wprawy w poprawnym lepieniu, rysowaniu, wypowiadaniu się, pisaniu i czytaniu. (…) Środkiem zaś wyrażania się jest nie tylko mowa, ale także i ręka. Mowa ręki zaś (ulepianka, rysunek, malowanka) nieraz silniej przemawia do duszy dziecka, niż najpiękniejsze słowo"[435].

Rysunek i ćwiczenia praktyczne stosowane w szkole twórczej stanowiły narzędzia doskonalenia zmysłów i zdolności ruchowych, uzmysławiania pojęć, rozwijania wyobraźni (w tym wyobraźni barw) i sfery emocji. Ponadto H. Rowid twierdził, że:

„Godzina takiego produktywnego zajęcia jest prawdziwą rozkoszą dla dzieci. Ruch i działanie, wyzwalające przyjemne uczucia i duże zainteresowanie, przykuwają uwagę dziecka, które podziwia, jak z niekształtnej bryłki gliny powstaje w jego rękach rzecz, podobna do obserwowanej w naturze"[436].

Swój ideał pedagogiczny określił H. Rowid następująco: jest nim „wychowanie człowieka, zdolnego do czynu, do pracy produktywnej w społeczeństwie, którego działaniem w życiu kieruje idea Dobra rzeczywistego, będąca syntezą pożytku i szlachetności. W myśl tego ideału etycznego odbywać się winno wychowanie; przez rozwój samodzielności, przez utrwalenie charakteru moralnego wychowujemy jednostkę zdolną do urzeczywistnienia samej siebie, do wydobycia z siebie maksimum sił twórczych, które by jej umożliwiały pomnażanie wartości materialnych i duchowych narodu"[437]. Człowiek twórczy to według Rowida człowiek zdolny do ciągłego doskonalenia się duchowego i twórczego.

Zdecydowanie większy nacisk na utylitarystyczne znaczenie relacji człowiek – społeczeństwo kładła, znana[438] i dyskutowana[439] w międzywojennej Polsce, teoria

---

[435] Tamże, s. 248-249.
[436] Tamże, s. 250.
[437] Za: Szumski A., *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie…*, s. 163.
[438] Zob. Gacki W., *G. Kerschensteiner i Ad. Ferriere jako twórcy nowej szkoły*, Łódź 1931; Stendig S., *System pedagogiczny G. Kerschensteinera*, Cieszyn 1933.
[439] L. Bandura w na łamach „Przyjaciela szkoły" pisał: „System ten budzi jednak i pewne zastrzeżenia. Czy abstrakcyjnemu ideałowi państwa nie podporządkował Kerschensteiner metod nauczania i wychowania? Czy zmierzanie do tego abstrakcyjnego ideału nie odbyło się kosztem psychologii dziecka? Kerschensteiner wprowadzając roboty ręczne do szkoły, oparł się wprawdzie na instynktach i popędach dziecka; czy jednak metody, wprowadzające przedwcześnie doświadczenia laboratoryjne i badania źródłowe, nie są nieliczeniem się z właściwościami wieku dziecięcego? Nie wyczuwa się też koordynacji przedmiotów szkolnych, przeciwnie te, których uczono, uległy jeszcze dalszemu rozbiciu (…). Może dla samych przedmiotów system ten jest dobry, czy jednak nie przygniata on wrażliwej duszy dziecka?". (Bandura L., *Szkoła pracy w ujęciu Kerschensteinera*, „Przyjaciel szkoły" 1932, nr 9, s. 285).

szkoły pracy Georga Kerschensteinera. Adolf Molak w opracowaniu poświęconym modelowi szkoły pracy pisał:

„Kerschensteiner pragnął przezwyciężyć jednostronność występującą w wielu współczesnych mu koncepcjach wychowania i szkoły, w szczególności jednostronność pedagogiki indywidualistycznej oraz pedagogiki społecznej. Zbliża się pod tym względem jego koncepcja szkoły do koncepcji Deweya. Postulowana przez Kerschensteinera szkoła – licząc się z zasadą indywidualności – miała w ten sposób dobierać materiał nauczania, aby każde dziecko znalazło w niej treść odpowiadającą jego psychice; miała ta szkoła – zgodnie z zasadą aktualności – brać w swojej pracy każdorazowy stan rozwojowy dziecka, nie gwałcąc jego naturalnego tempa rozwojowego, ani go przyspieszając, ani hamując; miała – zgodnie z zasadą totalności – wszelkie poczynania wychowawcze kierować zawsze na całego wychowanka, a nie na tę czy inną stronę jego osobowości. Wysuwając powyższe zasady organizacji kształcenia pozostaje Kerschensteiner w zgodzie ze zwolennikami naturalizmu pedagogicznego. Różni się jednak od nich formułując zasadę aktywności, zgodnie z którą szkoła pracy nie zadowala się ani pielęgnowaniem niczym nie krępowanej *twórczości* dziecka, ani też takimi formami jego aktywności, jak zabawa czy sport, wartość kształcącą przyznaje jedynie pracy zmuszającej wychowanka do samokontroli, do sprawdzania czy wykonany przez niego produkt odpowiada wymogom rzeczy”[440].

Ponadto wprowadzając zasadę uspołecznienia Kerschensteiner przeciwstawił się jeszcze wymowniej indywidualistycznemu podejściu do ucznia. Pragnął kształcić ludzi użytecznych dla społeczeństwa, których osobowość odpowiadałaby jego moralnym ideałom.

W założeniach szkoły pracy jednostka mogła ukształtować się moralnie jedynie „poprzez państwo” będące najwyższym zewnętrznym dobrem moralnym. Obowiązkiem państwa było zapewnienie jednostce harmonijnego rozwoju, a każdego z obywateli – pełnienie jakiejś funkcji w tym „żywym” organizmie. Zatem zadaniem szkoły pracy było:

1. Przygotowanie do zawodu;
2. Wdrożenie ucznia do wykonywania prac zawodowych z myślą o interesach organizacji państwowej;
3. Rozwijanie w uczniu siły i zdolności, aby przez pracę zawodową i ciągłe doskonalenie przyczynił się do wzmocnienia ideału moralnej społeczności[441].

Sens szkoły pracy polegał na „wytwarzaniu przy pomocy minimum materiału naukowego – maksimum sprawności, zdolności i radości pracy na usługi ducha

[440] Molak A., *Szkoła pracy Kerschensteinera. Model szkoły dla potrzeb cywilizacji technicznej w społeczeństwie kapitalistycznym*, Warszawa 1968, s. 170.
[441] Za: Bandura L., *Szkoła pracy w ujęciu Kerschensteinera*, „Przyjaciel szkoły” 1932, nr 9, s. 283.

obywatelskiego. (…) W każdej dziedzinie nauczania metoda dydaktyczna polegać ma na *dorabianiu się* wartości kształcącej, o ile ta na to pozwala, i w sposób, jaki wyznacza jej duchowa struktura"[442]. Owo *dorabianie* polegało na zgłębianiu poszczególnych wytworów kultury tak, aby zasymilować ich ducha. Przysposobienie do zawodu wieść miało w szkole pracy poprzez wdrażanie ucznia do rzetelnych metod pracy, do coraz większej staranności, gruntowności, ostrożności oraz poprzez rozbudzenie prawdziwej radości pracy[443].

Szkoła pracy G. Kerschensteinera przyczynić się miała nade wszystko do zaspakajania potrzeb społecznych. Wykorzystywane w nauczaniu podejście psychologiczne spełniało rolę, jak pisał A. Molak, „podobną do tej, jaką jej wyznaczył w swoim systemie Herbart: miała wskazywać, jak należy w procesie wychowawczym postępować z dzieckiem, aby zapewnić pracy szkolnej skuteczność, aby praca ta nie przebiegała w próżni, by nie była jednie nakładaniem z zewnątrz na psychikę dziecka *cienkiej warstewki lakieru wykształcenia*. Była to psychologia inna, woluntarystyczna, która pozwala uniknąć błędów, do jakich prowadziła atomistyczna, mechanistyczna i jednocześnie intelektualistyczna psychologia Herbarta, nie chroniła jednak przed popadnięciem w błędny inne"[444]. Kształcenie wychowanków dla potrzeb społeczeństwa (tym samym stosowanie w nauczaniu kryterium użyteczności, zawężanie zakresu realizowanych treści i metod, dążenie do dokładności i zdyscyplinowania itd.) stanowiło zasadnicze ograniczenie dynamizmu zawartego w koncepcji szkoły pracy.

Metodą nauczania robót ręcznych noszącą znamiona nowego wychowania była tzw. metoda twórcza (indywidualna). Istotę tego podejścia stanowiło umożliwienie uczniom wykonywania własnych projektów, opartych na ćwiczeniach podanych uprzednio przez nauczyciela, dzięki którym zapoznawali się oni nie tylko z materiałem i narzędziami, ale przede wszystkim uczyli się samodzielności[445]. Rolą nauczyciela było zaplanowanie toku lekcji, przygotowanie modeli poglądowych, dokładne objaśnienie ćwiczenia, wykonanie rysunku technicznego (w razie konieczności kilku rysunków wraz z uczniami), tak aby wychowankowie zrozumieli cel i rezultat pracy, dokonanie korekty uczniowskich projektów i czuwanie nad przebiegiem indywidualnej pracy[446]. Metoda twórcza wywoływała szereg zastrzeżeń ze względu na liczne niedoskonałości

---

[442] Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy*, Warszawa-Lwów 1926, s. 58.
[443] Molak A., *Szkoła pracy Kerschensteinera…*, s. 114.
[444] Tamże, s. 171-172.
[445] Mazurek J., *Nowe drogi w nauczaniu robót ręcznych*, „Roboty ręczne i rysunki" 1930, nr 3, s. 8-9.
[446] Tamże, s. 9.

tworzonych na zajęciach przedmiotów, ich różnorodność, trudności w organizacji pracy itp., jednakże nie zniechęcało to zwolenników twórczego podejścia, którzy podkreślali ogromne znaczenie swobody i samodzielności w rozwoju umysłowym dzieci i młodzieży.

Innym systemem nauczania, który zyskał pewien rozgłos w Polsce międzywojennej (m.in. dzięki pracom teoretycznym takich pedagogów jak B. Nawroczyński i K. Sośnicki) było tzw. uczenie się pod kierunkiem[447]. Można się pokusić o stwierdzenie, że wszystkie próby eksperymentalne podejmowane w obrębie tego systemu, zmierzały do tego, aby uczniowie w szkole „nauczyli się uczyć", tzn. dochodzić do wiedzy na własny sposób i własnymi siłami. Osiągniecie tego celu miało umożliwić stworzenie w szkołach przestrzeni pozwalających na samodzielną naukę (wyposażonych odpowiednio laboratoriów, pracowni, warsztatów, bibliotek) oraz podział lekcji na części, z których jedną przeznaczano na nauczanie głośne, a drugą – właśnie na samodzielną pracę pod kierunkiem nauczyciela służącego pomocą zawsze, kiedy ta była potrzebna.

Próbą usprawnienia procesu nauczania w szkołach było stosowanie metody korelacji. Na lekcjach rysunku wykorzystywano, pogłębiano i uzupełniano wiedzę uczniów zdobytą na lekcjach innych przedmiotów (tj. przyroda, geografia, język polski, historia, matematyka, fizyka, chemia, zajęcia praktyczne) oraz przygotowywano wychowanków do umiejętnego posługiwania się rysunkiem w ich ramach.

> „Nauka rysunku, której zasadniczą treścią było tworzenie form na płaszczyźnie, wiązała się ściśle z zajęciami praktycznymi, których celem było budowanie form przestrzennych. Często podkreślano, że zajęcia praktyczne powinny wykorzystywać: wyniki obserwacji prowadzonych w zakresie nauki rysunku; osiągniętą sprawność rysunkową i malarską; znajomość i odczucie wymagań estetycznych dotyczących budowy form użytkowych. Ze swojej strony zajęcia praktyczne miały przyczyniać się do rozwoju spostrzegawczości i uzupełniać kształcenie wyobraźni przestrzennej przy wykonywaniu zabawek, przyborów, sprzętów itp."[448].

Rysunek i roboty ręczne wykorzystywano na przykład w ramach edukacji regionalnej. Nauczyciele szkół powszechnych zaznajamiali dzieci i młodzież (np. podczas wycieczek) z twórczością typową dla danej okolicy (często ludową), starali się

---

[447] Dobrowolski S., *Uczenie się pod kierunkiem,* [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, pod red. Dzierzbicka W., Dobrowolski S., Wrocław 1963, s. 234.
[448] Żukowska A., *Metody i formy nauczania rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym…*, s. 30.

ukazać jej piękno, podkreślić ponadczasową wartość i znaczenie w budowaniu polskiej tożsamości[449].

W okresie dwudziestolecia wciąż funkcjonowało zakorzenione w tradycji przeświadczenie o słuszności nauczania muzyki jako „przygotowania do prostych form odtwórczości". Maria Przychodzińska-Kaciczak w monografii poświęconej polskim koncepcjom wychowania muzycznego pisała:

> „Na gruncie takiej świadomości utrwalało się w teorii i praktyce powszechnego wychowania muzycznego przekonanie o jedynej wartościowej i wychowującej drodze do muzyki – przygotowaniu do odtwórczości wokalnej, niepomiernie rzadziej wykonawstwa prostych form muzyki instrumentalnej. I jeśli już nawet w pierwszych dziesiątkach XX wieku określano cele powszechnej edukacji muzycznej, podkreślając w nich rolę ekspresji muzycznej, to rozumiano przez to muzyczną ekspresję wykonawczą. Trzeba było zasadniczego przełomu w ogólnej myśli i praktyce pedagogicznej i z talentem stworzonej nowej koncepcji i metod wychowania muzycznego, aby przeciwstawić się silnie zakorzenionej i stuleciami usankcjonowanej tradycji"[450].

W nurcie nowego wychowania roli rytmu szczególne miejsce w swoim systemie poświęcił Rudolf Steiner, który realizował w szkole waldorfskiej „wychowanie przez rytm". Jego teoria „eurytmii" oparta na „rytmach wewnętrznych" zwracała uwagę na rolę wychowania rytmiczno-muzycznego w ogólnym psychofizycznym rozwoju dziecka. Jednakże teoria Steinera oparta m.in. na mistycyzmie wywoływała szereg kontrowersji w świecie nauki; w Polsce pozostała przez lata nieznana. „Nazwiska tego filozofa wychowania nie można było znaleźć w żadnym polskim studium na temat prądów i kierunków w naukach pedagogicznych. Pierwsze wzmianki na jego temat, bardzo powierzchowne, jednostronne i nie zachęcające do dalszych studiów w tym kierunku, pojawiły się dopiero w drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku, utrzymując wyraźny dystans do kultury odmienności"[451].

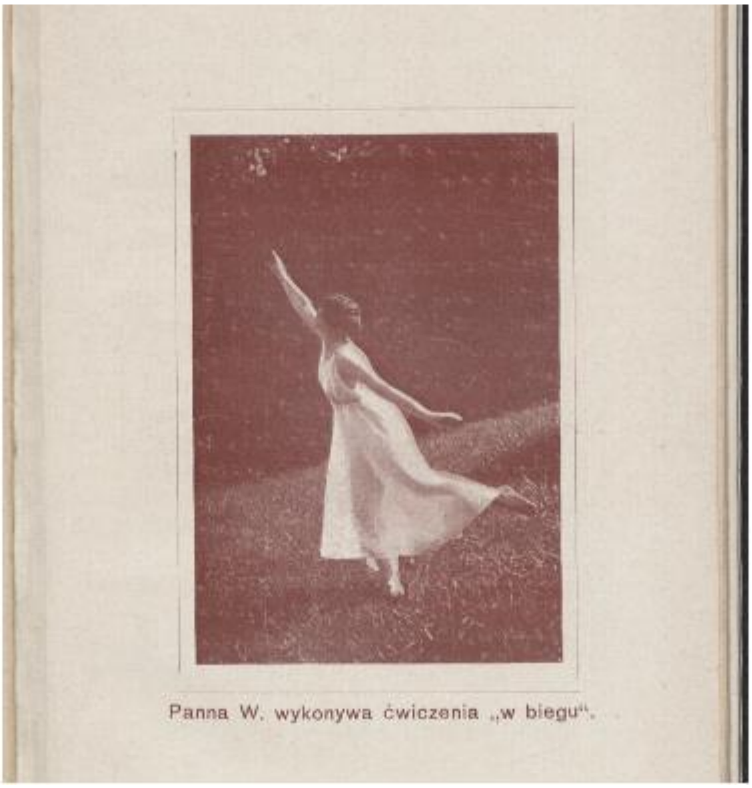
Natomiast inną znaną w Polsce i postępową metodą, która w wyraźny sposób wpłynęła na poglądy rodzimych specjalistów w dziedzinie edukacji muzycznej, była metoda szwajcarskiego pedagoga i kompozytora Emila Jaques-Dalcroze'a, zwana

---

[449] Tamże, s. 28.
[450] Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*, Warszawa 1987, s. 92.
[451] Śliwerski B., *Pedagogika waldorfska*, [w:] *Pedagogika*, pod red. Kwiecińskiego Z., Śliwerskiego B., Warszawa 2010, s. 305.

„gimnastyką rytmiczną”[452]. O innowacyjności tej metody już w 1911 roku entuzjastycznie wypowiadał się m.in.: kompozytor Henryk Opieński, pisał:

„Działanie dobroczynne (metody) rozciąga się i na system nerwowy, na kształcenie *woli*, szybkość orientacji, bystrość obserwacji, jednym słowem pobudza czynniki stwarzające człowieka „zdrowego duchem i ciałem”. I nie trzeba identyfikować gimnastyki rytmicznej z gimnastyką przy muzyce (…). Pięknem w tej metodzie jest mimowolne połączenie ruchów, czysto rytmiczne mających znaczenie z ideą taneczną; ćwiczenia te często bowiem przybierają pozór tańca i wtedy wkraczają w dziedzinę sztuki plastycznej, która w naszym pokoleniu, na szkodę poczucia piękna, bardzo zaniedbaną została”[453].



Ilustracja 8. Miciński T., *Metoda Jaques-Dalcroze'a*, Warszawa 1912

Pewne elementy metody Jaques-Dalcroze’a oraz nieliczne aspekty jego systemu solfeżu zawarł w swoich publikacjach Piotr Maszyński[454] (*Początki śpiewu. Podręcznik do nauki śpiewu zbiorowego*[455], *Polski śpiewnik szkolny. Zbiór ćwiczeń i pieśni wraz z teorią*[456], *Ćwiczenia wstępne do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego*[457]). Próby

[452] Za: Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego…*, s. 94.
[453] Miciński T., *Metoda Jaques-Dalcroze’a*, Warszawa 1912, s. 39-40.
[454] Piotr Maszyński (1855-1934) – dyrygent chóralny, kompozytor i pedagog.
[455] Maszyński P., *Początki śpiewu. Podręcznik do nauki śpiewu zbiorowego*, Warszawa 1918.
[456] Maszyński P., *Polski śpiewnik szkolny. Zbiór ćwiczeń i pieśni wraz z teorią*, Warszawa 1918-1920.

pełniejszego przeniesienia metody na polski grunt dokonała Flora Szczepanowska[458]. Koncepcja E. Jaques-Dalcroze'a, ujmowana jako sprzeciw wobec intelektualistycznego sposobu traktowania zagadnień muzycznych, umożliwiała osiągnięcie nie tylko celów muzycznych, ale i ogólnowychowawczych. Wśród założeń ogólnowychowawczych F. Szczepanowska wymieniała:

1. Doświadczanie wszelkich nadarzających się w nauce muzyki problemów, niejako przeżywanie ich całą istotą, a nie tylko przyjmowanie teorii „na wiarę";
2. Przeciwdziałanie nerwowym, wewnętrznym zahamowaniom;
3. Usprawnianie poszczególnych grup mięśniowych;
4. Skrócenie czasu reakcji między poleceniem a jego wykonaniem;
5. Wyrobienie czujnego i aktywnego stosunku do przedmiotu nauki;
6. Wyrobienie zdolności podejmowania szybkich decyzji i „przytomności umysłu".

Celem ćwiczeń w zakresie muzycznym było natomiast:

1. Rozbudzenie i uświadomienie poczucia metrycznego i rytmicznego;
2. Opanowanie rytmiki muzycznej za pomocą przeżywania jej ruchami całego ciała, przestrzennego jej uzmysłowienia[459].

Przy wprowadzaniu metody do szkół F. Szczepanowska zalecała zbalansowanie celów ujmowanych właśnie w kategoriach ogólnowychowawczych, muzycznych i fizycznych (opanowanie niezbędnych ruchów ciała). Podkreślała również znaczenie radości doświadczanej przez dzieci podczas prawidłowo przeprowadzanych zajęć i swobody z jaką kształtuje się ich naturalne poczucie rytmu.

Próby wyzwalania spontanicznej twórczości muzycznej dzieci, czerpiące z nowych prądów pedagogicznych (realizowane chociażby w takich krajach jak: Szwajcaria, Niemcy, Austria), stanowiły w międzywojennej Polsce rzadkość, choć opisy tego rodzaju eksperymentalnych lekcji odnaleźć można na łamach czasopisma „Muzyka w szkole", co świadczy o poszukiwaniu przez nauczycieli bardziej postępowych dróg kształcenia muzycznego[460].

W okresie międzywojennym rozwijały się zapoczątkowane jeszcze w XIX wieku tendencje noszące znamiona dynamizmu dydaktycznego, wpisujące się w nurt nowego

---

[457] Maszyński P., *Ćwiczenia wstępne do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego*, Warszawa 1926.
[458] Flora Szczepanowska (1884-1929) – pianistka, pedagog, ukończyła roczny kurs nauczycielski w instytucie Dalcroze'a w Hellerau pod Dreznem. W 1911 roku otworzyła we Lwowie szkołę muzyczną opartą na metodzie Dalcroze'a.
[459] Szczepanowska F., *Uwagi o „Rytmice". Metoda Jaques-Dalcroze'a*, „Muzyka w szkole" 1929, r.1, nr 6/7, s. 98.
[460] Zob. Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego*…, s. 96.

wychowania. Obok wciąż wykorzystywanych w praktyce nauczycielskiej, bardziej tradycyjnych, zatem statycznych metod nauczania, opartych na podawaniu i egzekwowaniu wiedzy, popularność zyskiwały te podążające za rozwojem psychologicznym dziecka, szanujące jego swobodę i wolność, przejawiające walory pełnoprawnej twórczości; niekiedy ukierunkowane były na wartości społeczne i utylitarne. Wiedza o dziecku i zmiany w estetyce wpłynęły dodatnio na rozwiązania metodyczne, przyczyniły się do podniesienia rangi przedmiotów artystycznych, a wreszcie rozpoczęły proces przekazywania głosu dzieciom jako osobom – twórcom.

Rozdział 5. Przedmioty artystyczne w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych

Polityka oświatowa odradzającego się państwa zakładała wprowadzenie jednolitego systemu kształcenia kadr dla szkolnictwa powszechnego. Jednymi z pierwszych dokumentów, które regulowały tę kwestię były: dekret *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim* z dnia 7 lutego 1919r.[461] oraz Ustawa z dnia 27 maja 1919r. *O ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych*[462]. Ostatni z wymienionych aktów prawnych wprowadzał trzy kategorie nauczycieli: kwalifikowanych, czasowo kwalifikowanych oraz niekwalifikowanych. Rozróżnienie to wynikało bezpośrednio z braku kadr odpowiednio przygotowanych do zawodu.

Tabela 8. Stan przygotowania do zawodu nauczycielskiego na rok 1917

Posiadane przygotowanie do zawodu	Procent nauczycieli
Nieokreślone przygotowanie	7%
Niepełna szkoła średnia bez seminarium nauczycielskiego	36%
Ukończone mniej niż 4 klasy gimnazjalne bez seminarium nauczycielskiego	10%
Ukończone seminarium nauczycielskie, szkoła średnia lub wyższa	47%

(Źródło: *Rocznik szkolnictwa polskiego*, pod red. H. Rygiera, Warszawa 1919, s. 25).

Według badań statystycznych przeprowadzonych na 9 648 nauczycielach szkół powszechnych w dniu 1.12.1917r., niespełna połowa z praktyków posiadała ukończone seminarium nauczycielskie. Pozostali wykazywali niepełne wykształcenie na poziomie średnim lub w ogóle nie precyzowali swojego przygotowania do zawodu (ok. 7%).

W roku szkolnym 1921/1922 na ogólną liczbę 50 091 nauczycieli szkół powszechnych jedynie 29 826 (59,8%) posiadało pełne kwalifikacje, 9 374 (18,8%) zaliczono jako czasowo kwalifikowanych, a 10 639 (21,4%) nie miało żadnych kwalifikacji do zawodu[463].

Stan kadrowy różnił się w zależności od regionu. Najgorzej sytuacja przedstawiała się na obszarze byłego zaboru rosyjskiego (woj. białostockie, kieleckie, lubelskie, łódzkie, warszawskie), najlepiej w województwach niegdysiejszego zaboru

[461] Dz. Urz. MWRiOP, 1919r., nr 2, poz. 3.
[462] Dz. Urz. MWRiOP, 1919r., nr 14, poz. 1.
[463] Doroszewski J., *Podstawy prawne funkcjonowania seminariów nauczycielskich i ich rozwój organizacyjny w Polsce w latach 1918-1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, nr 3-4, s. 26.

austriackiego (krakowskim, lwowskim, stanisławowskim, tarnopolskim), gdzie odsetek nauczycieli kwalifikowanych wynosił nawet 99%[464].

W pierwszym okresie lat międzywojennych nauczyciele szkół powszechnych kształcili się w preparandach, seminariach nauczycielskich i na Państwowych Kursach Nauczycielskich. Na mocy Ustawy *O ustroju szkolnictwa* z roku 1932[465] zlikwidowano seminaria, w ich miejsce powołując pedagogia i licea pedagogiczne. Popularną formę podnoszenia kwalifikacji zawodowych stanowiły Wyższe Kursy Nauczycielskie[466].

5. 1. Preparandy

W pierwszym dziesięcioleciu niepodległości główną drogą prowadzącą do zawodu nauczyciela było ukończenie seminarium nauczycielskiego. Choć seminaria stanowiły niedoskonałe i często krytykowane rozwiązanie[467], wydawały się być najskuteczniejszym – w zaistniałych okolicznościach – sposobem wykształcenia odpowiedniej liczby nauczycieli, zdolnej uzupełnić znaczne braki kadrowe[468]. Jednym z zarzutów wysuwanych przeciwko seminariom był niski poziom prezentowany przez przyjmowanych do nich kandydatów. Niekorzystnemu stanowi rzeczy zaradzić miały Preparandy Nauczycielskie[469], początkowo występujące pod nazwą Kursów Wstępnych do Seminariów Nauczycielskich.

---

[464] Tamże, s. 26.

[465] Dz. U. 1932r., nr 38, poz. 389.

[466] Żukowska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku do szkół ogólnokształcących w latach 1918-1939*, [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, pod red. Popka S., Tarasiuka R., Lublin 1995.

[467] Seminaria krytykowano m.in. za powierzchowność kształcenia ogólnego, niedostateczne przygotowanie absolwentów do realiów pracy w zawodzie nauczyciela, niski poziom nauczania poszczególnych przedmiotów, nie uwzględnianie nowych trendów w pedagogice. Zob. Żukowska A., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, Lublin 2003; Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Kraków 1963.

[468] *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, wyd. 2, Warszawa 1926, s.4.

[469] Projekt zakładania państwowych preparand nauczycielskich, pierwotnie pod nazwą Wstępnych Kursów do Seminariów Nauczycielskich, powstał w pierwszych miesiącach istnienia MWRiOP; skonkretyzowany został na jednym z posiedzeń ówczesnej Rady Sekcji I w grudniu 1917 r. Już 1 lutego 1918 r., powstała pierwsza preparanda w Pułtusku. W trakcie tego samego roku szkolnego nastąpiło otwarcie trzech innych preparand: w Skierniewicach, Chełmie i Zduńskiej Woli. Otwieranie nowych szkół – tworzonych przez polskie władze szkolne – odbywało się uroczyście z licznym udziałem miejscowego społeczeństwa, przybierając niejednokrotnie formę manifestacji polskości. W następnym roku szkolnym 1918/19 zostało otworzonych piętnaście nowych preparand, w roku 1919/20 powstało ich dziesięć, w roku 1920/21 – osiem. Z początkiem roku szkolnego 1921/22 zostało zorganizowanych kolejnych pięć nowych preparand. Z powodu konieczności dokonania znacznych remontów lokali szkolnych, zwłaszcza na Kresach Wschodnich, przy braku odpowiednich środków, Ministerstwo

Preparandy Nauczycielskie były to dwuletnie, koedukacyjne zakłady naukowe, przeznaczone dla dzieci w wieku od 12 do 15 lat (posiadających ukończone co najmniej cztery klasy szkoły powszechnej), które przygotowywały uczniów do nauki w seminarium nauczycielskim. Pod względem poziomu naukowego preparandy odpowiadały wyższym klasom szkoły powszechnej, jednakże sposobem organizacji zbliżone były samym seminariom.

Początkowo kandydaci do preparand wskazywani byli przez kierowników szkół, do których uczęszczali. Od 1920 roku obowiązywały egzaminy wstępne. Procedura egzaminowania trwała pięć dni i cechowała się dosyć skomplikowaną formą. Pierwszego dnia uczniowie pisali egzamin z języka polskiego – wypracowanie na podany temat oraz dyktando (uczniowie słabsi zdawali język polski ustnie). Dwa kolejne dni dedykowane były obserwacji uczniów podczas prowadzonych z nimi zajęć (zajęcia obejmowały: język polski, matematykę, historię, przyrodę). Dzięki tego rodzaju obserwacji egzaminatorzy mogli ocenić stan wiedzy kandydatów oraz tzw. zdolności rozumienia. Czwarty dzień poświęcony był „badaniu charakteru". Ocenie podległo zachowanie uczniów podczas zabawy, posiłków, wycieczek oraz indywidualnych rozmów dotyczących kwestii osobistych, rodzinnych, zainteresowań. Piątego dnia egzaminowani byli jedynie uczniowie, których umiejętności wciąż budziły zastrzeżenia[470]. Wprowadzony w preparandach sposób selekcji kandydatów odznaczał się innowacyjnością. Należy zaznaczyć, że w większości przypadków właściwa selekcja do zawodu nauczycielskiego następowała już po ukończeniu zakładu kształcenia nauczycieli, np. w formie egzaminu kwalifikacyjnego lub praktycznego, a w przypadku większego zapotrzebowania kadrowego bywała zawieszana zupełnie[471].

zrezygnować musiało z otwarcia kilkunastu zakładów. Po upływie czterech lat od chwili założenia pierwszej preparandy funkcjonowało ich w kraju już ponad czterdzieści.

[470] Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku dla szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Lublin 2010, s. 48.

[471] Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Kraków 1963, s. 40.

Tabela 9. Pochodzenie społeczne uczniów preparand nauczycielskich w latach 1919/20 i 1920/21

Uczniowie preparand z rodzin:	**Rok szkolny**	
	1919/1920	**1920/1921**
drobnych rolników	52%	53%
robotników i służby	16%	13%
kupców, rzemieślników, niższych funkcjonariuszy państwowych	20%	16%
nauczycieli i urzędników	7%	14%
Bez określenia	5%	4%

(Źródło: Za: Doroszewski J., *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lubin 1999, s. 14).

Przeprowadzanie skomplikowanej procedury rekrutacji uzasadnione było specyficznym – w porównaniu z pozostałymi szkołami – składem społecznym uczniów. W latach 1919/1920 – 1920/1921 do preparand uczęszczały przede wszystkim dzieci pochodzące z rodzin drobnych rolników (stanowiły one ponad połowę uczniów), a także robotników i służby (średnio ok. 15%). Oznaczało to, że większość uczniów należała do środowisk niżej sytuowanych. Z rodzin o nieco wyższym statusie materialnym, do których trzeba zaliczyć rodziny urzędnicze i rzemieślnicze, wywodziło się około 20% uczniów. Wśród grupy urzędników i nauczycieli przeważały dzieci nauczycielskie. Znaczący był brak uczniów wywodzących się z rodzin o wysokim, czy też wyższym od przeciętnego standardzie życiowym. Badania przeprowadzone w skali kraju wykazały, że większość (ok. 70%) dzieci pochodziła ze wsi, pozostałe (30%) z miast i małych miasteczek[472].

Organizacja wychowania w preparandach – poza celami typowymi dla innych szkół ogólnokształcących, tj. rozszerzenie zakresu wiedzy i wspieranie rozwoju umysłowego uczniów – miała służyć realizacji dodatkowych zadań, uznawanych za istotne w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Za szczególnie ważne uznano zaszczepienie uczniom potrzeby samodoskonalenia oraz ogólne podniesienie ich poziomu kulturalnego[473]. Skuteczna realizacja powyższych założeń wymagała odpowiedniego doboru kadry nauczycielskiej, dysponującej wysokimi kwalifikacjami[474].

---

472 Doroszewski J., *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lublin 1999, s. 15.

473 *Tymczasowy program nauczania w preparandach nauczycielskich*, [w:] *Preparandy Nauczycielskie*, Warszawa 1922, s. 48-49.

474 Nauczyciele preparand posiadali bardzo różne przygotowanie do zawodu, od wykształcenia domowego do pełnych studiów uniwersyteckich, od nauczycieli z kilkuletnią praktyką do długoletnich kierowników szkół wielu typów. Jan Kulpa tak charakteryzuję tę grupę nauczycieli: „Mimo zróżnicowania pod względem przygotowania wytworzył się pewien jednolity typ nauczyciela preparand. Był to człowiek zamiłowany w swoim zawodzie, pracujący intensywnie, umiejący współżyć z dziećmi i dorosłymi, wprowadzający w szkole ciepłą rodzinną atmosferę, człowiek w zupełności oddany sprawie

Program nauczania w preparandach pokrywał się z programem wyższych klas szkoły powszechnej, jednakże przed jego ostatecznym uformowaniem obowiązywał *Tymczasowy program nauczania w preparandach nauczycielskich* z 1918r.

Tabela 10. Przedmioty nauczane w preparandach

Lp.	Przedmiot nauczania	Liczba godzin w tygodniu		
		Rok I	**Rok II**	**Razem**
1.	Religia	2	2	4
2.	Język polski	6	6	12
3.	Czytanki	2	2	4
4.	Język obcy	3	3	6
5.	Matematyka	6	6	12
6.	Przyrodoznawstwo	2	3	5
7.	Geografia	2	2	4
8.	Historia Polski	3	3	6
9.	Rysunki	3	2	5
10.	Śpiew	2	2	4
11.	Gimnastyka	2	2	4
12.	Kaligrafia	1	1	2
Zajęcia realizowane w godzinach popołudniowych				
13.	Roboty ręczne	2	2	4
14.	Polska współczesna	1	1	2

(Źródło: *Preparandy Nauczycielskie,* Warszawa 1922, s. 49).

Przedmiotami realizowanymi w największym wymiarze godzin – zarówno w pierwszym, jak i drugim roku nauczania – były język polski i matematyka (6 godzin tygodniowo). Z języka polskiego wyodrębniono czytanki (2 godziny) oraz kaligrafię (1 godzina) jako oddzielne zajęcia. Język obcy oraz historia Polski zajmowały po trzy godziny lekcyjne w obu latach nauki; rysunkom w pierwszym roku również poświęcano trzy jednostki lekcyjne, lecz w kolejnym ograniczono je już do dwóch; religii, przyrodoznawstwu, śpiewowi, gimnastyce dedykowane były dwie godziny (za wyjątkiem przyrodoznawstwa, które w drugim roku zwiększało swój wymiar do trzech godzin). Wszystkie wyżej wymienione zajęcia realizowano w godzinach przedpołudniowych. Popołudnia zajmowały uczniom roboty ręczne (2 godziny) oraz przedmiot o nazwie Polska współczesna (1 godzina). Tydzień nauki w preparandzie obejmował łącznie 37 godzin lekcyjnych.

Zakres treści przedmiotów artystycznych, które powinni przyswoić sobie uczniowie w ciągu dwuletniej nauki w preparandach przedstawia tabela numer 11.

---

przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego". (Zob. Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Kraków 1963, s. 40-47).

Tabela 11. Zakres treści dla przedmiotów artystycznych nauczanych w preparandach

Przedmiot	Rok I	Rok II
Rysunki	Wskazówki techniczne. Rysowanie z natury, później z pamięci przedmiotów płaskich z przestrzeganiem ścisłości co do ich formy. Skróty perspektywiczne. Światłocień. Technika farb wodnych (lawowanie).	Malowanie liści suszonych. Rysowanie koła w skrótach perspektywicznych, walca w światłocieniu, łatwych przedmiotów w grupach. Malowanie akwarelą. Rysowanie z pamięci, obserwacji i szkicowanie.
Śpiew	Zasadnicze pojęcie o oddechu, rytmie, dźwięku i narządach głosowych. Pięciolinia, klucze, stopniowe uszeregowanie dwóch oktaw na pięciolinii. Wartość nut i pauz, i ich czytanie. Pieśni jednogłosowe.	Ósemki i pauzy ósemkowe. Punkt przy półnucie i ćwierciowej. Całe tony. Budowa gamy. Pierwsze odległości tonalne: prima, sekunda i tercja, w miarę możności; kwarta i kwinta. Trudniejsze pieśni na rytm nierównomierny, punktowany i synkopowany.
Roboty ręczne	Papier, tektura, wyroby ze słomy, wikliny. Dla dziewcząt prócz tego szycie i cerowanie.	Jak na kursie I.

(Źródło: *Tymczasowy program nauczania w preparandach nauczycielskich*, [w:] *Preparandy Nauczycielskie*, Warszawa 1922, s. 48-49).

Materiał realizowany w preparandach nie wykraczał poza zakres szkoły powszechnej. Poprzez swoją ogólnikowość pozostawiał nauczycielom dość dużą swobodę działania. Nauka rysunków sprowadzała się do opanowania podstaw rysunku z natury i pamięci, perspektywy oraz światłocienia. Ponadto uczniowie uczyli się malować techniką farb wodnych. Śpiew obejmował zasadnicze kwestie tj. oddech, rytm, dźwięk, wartości nut i pauz oraz wykonywanie pieśni jednogłosowych. W zakresie robót ręcznych znajdowały się roboty z papieru, tektury, słomy i wikliny. Dziewczęta dodatkowo uczyły się szyć i cerować. Należy zaznaczyć, że roboty ręczne prowadzono jedynie w tych preparandach, w których pracowali odpowiednio wykwalifikowani nauczyciele oraz znajdowały się adekwatne ku temu warunki. Zazwyczaj dzielono uczniów każdej klasy na dwie grupy, najczęściej według płci.

Absolwenci preparand otrzymywali świadectwa dwojakiego rodzaju. Pierwsze – kwalifikowało ucznia jako dobrego kandydata do zawodu nauczyciela i pozwalało wstąpić do seminarium bez konieczności przystępowania do egzaminów. Drugi rodzaj świadectwa oznaczał, że uczeń owszem zrealizował materiał nauczania obowiązujący w preparandzie, lecz nie przejawiał odpowiednich predyspozycji do pracy

dydaktycznej[475]. Uczniów tych starano się skierować na inne drogi rozwoju, np. do szkół zawodowych[476].

5. 2. Seminaria nauczycielskie

Tradycja kształcenia nauczycieli w seminariach nauczycielskich sięga czasów Komisji Edukacji Narodowej, która to z powodu braku kadr do nauczania w szkołach parafialnych rozpoczęła organizowanie państwowych seminariów nauczycielskich, przyjmujących uczniów na podstawie egzaminów wstępnych[477].

Seminaria nauczycielskie (czy też szkoły pedagogiczne) istniejące na ziemiach polskich w okresie zaborów nie odpowiadały nowym władzom oświatowym pod względem organizacyjnym. Ministerstwo WRiOP podjęło pracę nad zmodyfikowaniem i ujednoliceniem systemu kształcenia, w rezultacie której w życie wszedł Dekret z 7 lutego 1919 roku *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*[478]. Na podstawie Dekretu do 5-letnich seminariów mogli przystąpić kandydaci pomiędzy 14 a 20 rokiem życia, którzy ukończyli 7-letnią szkołę powszechną (dla absolwentów szkół niżej zorganizowanych przewidziane były właśnie preparandy nauczycielskie)[479]. Pierwsze trzy lata nauki w seminarium miały mieć charakter ogólnokształcący, kolejne dwa – zawodowy. W istocie rzeczy seminaria były jedynie szkołami zawodowymi. Ich absolwenci nie mogli podejmować studiów wyższych, a pełne kwalifikacje zawodowe uzyskiwali w wyniku złożenia egzaminu praktycznego po przepracowaniu w zawodzie dwóch lat[480].

W latach dwudziestych liczba seminariów w Polsce zaczęła wyraźnie wzrastać. Tabela 12 prezentuje liczbę seminariów w poszczególnych województwach.

---

[475] Należy zaznaczyć, że uczniowie legitymujący się drugim rodzajem świadectwa wciąż mogli bez przeszkód przystąpić do egzaminów wstępnych do seminarium nauczycielskiego.
[476] *Preparandy Nauczycielskie*, Warszawa 1922, s. 20.
[477] Pyter M., *Prawne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie II RP. Zagadnienia wybrane*, „Studia Iuridica Lublinensia" 2016, vol. XXV, 3, s. 785.
[478] Dz. Urz. MWRiOP, 1919r., nr 2, poz. 3.
[479] Oprócz powyższego od kandydatów wymagano odpowiedniego stanu zdrowia umożliwiającego pracę w zawodzie (potwierdzonego przez lekarza) oraz wysokiej kultury osobistej.
[480] Doroszewski J., *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lublin 1999, s. 17.

Tabela 12. Liczba seminariów w Polsce w 1924 roku[481]

Lp.	Woj.	Seminaria nauczycielskie					
		Ogółem	państwowe	prywatne	męskie	żeńskie	Koedukacyjne
1	M. st. Warszawa	11	5	6	3	7	1
2	Warszawskie	15	13	2	10	4	1
3	łódzkie	9	8	1	6	3	–
4	Kieleckie	13	10	3	6	6	1
5	Lubelskie	9	7	2	4	5	–
6	Białostockie	12	11	1	7	5	–
7	Poleskie	2	2	–	2	–	–
8	Wołyńskie	2	1	1	1	1	–
9	Wileńskie	8	5	3	3	2	3
10	Poznańskie	18	18	–	15	3	–
11	Pomorskie	10	10	–	7	3	–
12	Krakowskie	24	7	17	4	19	1
13	Lwowskie	31	14	17	7	24	–
14	stanisławskie	8	3	5	1	7	–
15	Tarnopolskie	10	4	6	3	6	1
Razem		182	118	64	79	95	8

(Źródło: Zagórowski Z., *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolonych*. Rocznik I, Lwów-Warszawa 1924).

Z powyższej tabeli wynika, że w roku 1924 funkcjonowały w Polsce 182 seminaria nauczycielskie. Większość z nich stanowiły seminaria państwowe (ok. 65%), w tym przeważały seminaria żeńskie (ponad 52%). Najmniej było seminariów koedukacyjnych (ok. 5%). Największa liczba seminariów występowała w województwach: lwowskim, krakowskim, poznańskim i warszawskim. Najmniejsza natomiast w poleskim i wołyńskim. W województwie lwowskim i krakowskim przeważały seminaria prywatne żeńskie. Największa liczba seminariów męskich funkcjonowała w woj. poznańskim (83%).

W latach dwudziestych szkolnictwo seminaryjne wykazywało dużą dynamikę rozwoju. Każdego roku przybywało od 6 do 10 nowych szkół. Stan ten utrzymywał się do roku szkolnego 1928/1929, kiedy to ich liczba wyniosła 209 placówek. Już w kolejnym roku szkolnym liczba ta zmniejszyła się do 201. Ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, która likwidowała seminaria nauczycielskie, w ich miejsce powołując 3-letnie licea pedagogiczne, sprawiła że proces wygaszania seminariów odbywał się sukcesywnie. Od roku szkolnego 1932/1933 nie prowadzono już naboru nowych kandydatów; jedynie starsze roczniki kontynuowały naukę. Ostatni rocznik absolwentów seminariów nauczycielskich przypadał na rok 1935/1936[482].

[481] Dane nie obejmują woj. nowogródzkiego.

[482] Doroszewski J., *Podstawy prawne funkcjonowania seminariów nauczycielskich i ich rozwój organizacyjny w Polsce w latach 1918-1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, nr 3-4, s. 28.

Tabela 13. Przedmioty nauczania w seminarium nauczycielskim z roku 1921

Lp.	**Przedmiot nauczania**	**Lata nauczania**				
		I	**II**	**III**	**IV**	**V**
1.	Religia	2	2	2	2	2*
2.	Język polski	4	4	4	4	3
3.	Język obcy	3	2	2	3	3
4.	Historia	2	3	4	2	4**
5.	Geografia z kosmografią	4	3	2	–	–
6.	Matematyka	5	4	3	3	–
7.	Fizyka z chemią i mineralogią	3	3	2	3	–
8.	Biologia z botaniką zoologią, anatomią z fizjologią	2	3	4	2*	–
9.	Higiena	–	–	–	–	2
10.	Rysunki	2	2	2	2	2
11.	Muzyka i śpiew	2	3	3	3	4
12.	Roboty ręczne	4	4	2	–	–
13.	Ćwiczenia cielesne	3	3	3	3	3
14.	Psychologia i nauka o dziecku, historia wychowania i pedagogika	–	–	3	3	6
15	Metodyka elementarnego nauczania wraz z ćwiczeniami praktycznymi	–	–	–	6	7
Razem		36	36	36	35	35

* obowiązuje przez jedno półrocze
** nauka o Polsce współczesnej z nauką obywatelstwa
(Źródło: Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku dla szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Lublin 2010, s. 50).

Szczegółowy zakres wymagań w seminariach nauczycielskich określał wydany w 1921 roku *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*[483]. Seminarium zostało określone jako szkoła zawodowa, przygotowująca młodzież do zawodu nauczycielskiego, kładąca nacisk na „dobre wychowanie i wykształcenie ogólne". Poziom wykształcenia ogólnego odpowiadać miał poziomowi wykształcenia absolwentów szkoły średniej ogólnokształcącej. Program kształtem zbliżony był do zakresu przedmiotów gimnazjum typu matematyczno-przyrodniczego, uzupełnionego o przedmioty artystyczno-techniczne oraz przedmioty pedagogiczne[484].

Przedmiotami, które obowiązywały przez pięć lat nauki w seminarium były: język polski, język obcy, rysunek, muzyka i śpiew, religia oraz ćwiczenia cielesne. Najwięcej czasu poświęcono nauczaniu języka polskiego (przez 4 lata 4 godziny tygodniowo, w ostatnim roku 3). Muzyka i śpiew oraz ćwiczenia cielesne zajmowały 2-3 godziny tygodniowo w każdym roku. Rysunkom poświęcano dwie godziny tygodniowo przez wszystkie lata. Fizyki z chemią, historii i biologii nauczano w wymiarze 2-4 godzin, matematyki 3-5, geografii i robót ręcznych 2-4. W piątym roku historię zastępowała „nauka o Polsce współczesnej z nauką obywatelstwa" realizowana przez 4 godziny

[483] *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1921.
[484] Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli…*, Kraków 1963, s. 50.

tygodniowo. W ostatnim roku wprowadzano przedmiot „higiena” – 2 godziny w tygodniu.

Do przedmiotów zawodowych zaliczano psychologię i naukę o dziecku wraz z historią wychowania i pedagogiką (w 3 i 4 roku nauki – 3 godziny, w 5 – 6 godzin), oraz metodykę elementarnego nauczania z ćwiczeniami praktycznymi w wymiarze kolejno 6 i 7 godzin, począwszy od 4 roku nauki w seminarium. Uzupełnieniem przygotowania do zawodu były samodzielnie prowadzone przez seminarzystów zajęcia z uczniami w organizowanych przy seminariach szkołach ćwiczeń.

W roku 1926 ukazało się nowe wydanie programu dla seminariów. Wprowadzone zmiany ograniczyły się do przesunięć w materiale przypadającym na kolejne lata oraz na zwiększeniu lub zmniejszeniu liczby godzin niektórych przedmiotów. Higiena przestała być samodzielnym przedmiotem i włączono ją w zakres biologii (botanika, zoologia i anatomia z fizjologią i właśnie higiena), śpiew i muzykę wzbogacono o grę na skrzypcach oraz stworzono odrębny przedmiot jakim była kaligrafia (1 godzina w pierwszym roku nauki). Szczegółowy plan godzin poświęconych poszczególnym przedmiotom prezentuje tabela 14.

Tabela 14. Przedmioty nauczania w seminarium nauczycielskim z roku 1926

Lp.	**Przedmiot nauczania**	**Lata nauczania**				
		I	**II**	**III**	**IV**	**V**
1.	Religia	2	2	2	2	2
2.	Język polski	4	4	4	5	4
3.	Język obcy	3	3	3	2	2
4.	Historia	2	3	4	2	3**
5.	Geografia z kosmografią	4	3	2	–	–
6.	Matematyka	4	3	3	2	3
7.	Fizyka z chemią i mineralogią	3	3	3	2	–
8.	Biologia (botanika, zoologia i anatomia z fizjologią, higiena)	2	2	4	–	2
9.	Muzyka, śpiew i gra na skrzypcach	2	3	3	3	3
10.	Kaligrafia	1	–	–	–	–
11.	Rysunki	2	2	2	2	2*
12.	Ćwiczenia cielesne	3	3	3	3	3
13.	Roboty ręczne	2	4	2	–	1
14.	Psychologia i nauka o dziecku, historia wychowania i pedagogika	–	–	–	6	5
15	Metodyka elementarnego nauczania wraz z ćwiczeniami praktycznymi	–	–	–	6	6
Razem		34	35	35	35	35

* obowiązuje przez jedno półrocze

** nauka o Polsce współczesnej z nauką obywatelstwa

(Źródło: *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1926).

Nauka rysunku w seminarium miała na celu przygotowanie ucznia do przyszłej pracy metodycznej, rozwinięcie jego zdolności rysunkowych, podniesienie poziomu estetycznego oraz zaszczepienie kultury artystycznej, którą – w myśl programu – „nauczyciel krzewić powinien przez swą pracę szkole powszechnej". Choć materiał zawarty w programie zawierał jedynie podstawowe treści pozwalające nauczać na poziomie elementarnym, to wciąż istniała możliwość ich zredukowania do kwestii zasadniczych z powodu różnic w poziomie przygotowania uczniów wstępujących do seminarium. Nauczyciel mógł manipulować rozkładem materiału, tak aby nadrobić zaległości i wyrównać umiejętności uczniów. Redukcji podlegać miały zagadnienia ubogacające przedmiot, poszerzające postrzeganie rysunku i sztuki w ogóle, co zapewne nie wpływało korzystnie na wyżej wymieniony rozwój estetyczny i kulturalny seminarzystów.

Tabela 15. Program rysunku w seminarium nauczycielskim

Rok nauki	Zakres treści ujętych w programie
I	Rysunek z natury (przedmioty płaskie) Rysunek z pamięci Proste motywy i kompozycje zdobnicze Technika farb wodnych Wycinanki - ozdoby z papieru Skróty perspektywiczne Rysunek dowolny – analiza rysunków
II	Rysunek z natury (przedmioty przestrzenne) Światłocień. Kompozycje z wykorzystaniem elementów martwej natury. Rysunek na tablicy z pamięci Bardziej zaawansowane kompozycje zdobnicze (z wykorzystaniem technik malarskich) Perspektywa i rysunek swobodny – kontynuacja.
III	Szkice przedmiotów przestrzennych z obserwacji i pamięci, z uwzględnieniem światłocienia – na poziomie bardziej zaawansowanym w stosunku do II roku nauki. Rysunek z natury (przyroda ożywiona) Pogadanki o sztuce – historia nauk plastycznych, podział sztuk plastycznych (malarstwo, rzeźba, architektura), znaczenie sztuki, sztuka ludowa Modelowanie z natury form nieskomplikowanych
IV	Rysunek z natury obejmujący grupy przedmiotów z uwzględnieniem światłocienia (także z wykorzystaniem techniki malarskiej) Szkice z obserwacji i przypomnienia podkreślające charakter i budowę modelu (przyroda ożywiona) Szkice postaci ludzkiej (proporcje ciała) Sztuka ludowa (wycinanki, naczynia, kilimy, hafty, koronki, stroje ludowe) znana z reprodukcji i wizyt w muzeach Podstawowe wiadomości z architektury (budownictwo drewniane: kościoły, dwory, bożnice, chaty) Modelowanie elementów architektonicznych Zbieranie materiałów możliwych do wykorzystania w przyszłej pracy
V	Metody nauczania rysunków (teoria i praktyka) Analiza programu rysunku w szkołach powszechnych

	Rysunek jako środek pomocniczy w nauczaniu innych przedmiotów (ćwiczenia) Hospitacje lekcji pokazowych w szkole ćwiczeń

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Program nauki w państwowym seminarium nauczycielskim*, Warszawa 1926, s. 212-216).

Program obejmował: rysunek z natury i pamięci, perspektywę i światłocień, szkicowanie i modelowanie, wycinanki, podstawowe wiadomości z zakresu architektury i sztuki, zapoznanie ze sztuką ludową, metodykę nauczania przedmiotu oraz analizę programu rysunku szkoły powszechnej. Ponadto uczniowie w ostatnim roku nauki obserwowali lekcje pokazowe w szkole ćwiczeń i analizowali ich przebieg. Program uwzględniał zasadę stopniowego rozwijania umiejętności uczniów; w pierwszych dwóch latach nauki dopuszczał również rysunek dowolny, który następnie wspólnie omawiano. Na każdym etapie nauki seminarzyści mieli w miarę możliwości odwiedzać muzea, wystawy oraz oglądać reprodukcje wybitnych dzieł polskich i zagranicznych artystów.

Nauka śpiewu w seminariach służyła przygotowaniu uczniów do wykonywania zawodu oraz szerzeniu idei umuzykalniania społeczeństwa[485]. W założeniach programowych najbardziej muzykalni spośród uczniów mogli swoją przyszłą działalnością – także pozaszkolną – wspierać i kultywować polską tradycję muzyczną, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości ludowej[486].

Każdy rok nauki śpiewu w seminarium zawierał w sobie dwa działy: teoretyczny i praktyczny. Teoria obejmowała wiadomości ogólne z zakresu pojęć muzycznych, dźwięku, emisji głosu, higieny, budowy aparatu mowy, nut i tonacji. Dział praktyczny realizowany był za pomocą ćwiczeń: oddechowych, słuchowych, głosowych, artykulacyjnych, rytmicznych, pisemnych, analiz i dyktand (dźwiękowych, rytmicznych i melodyjnych). Podstawę nauki stanowił solfeż i pieśni jedno, dwu i wielogłosowe. Naukę uzupełniały hospitacje i lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń. Kluczowym było zapoznanie uczniów z głównymi etapami rozwoju muzyki, z naciskiem na rozwój muzyki polskiej (uzupełniony o noty biograficzne najwybitniejszych polskich kompozytorów). Nauka postępowała stopniowo, od form najprostszych, najbardziej znanych form tanecznych (zwłaszcza ludowych) do złożonych, wzbogaconych audycjami wokalnymi i instrumentalnymi. Młodzież miała w miarę możliwości uczęszczać na koncerty. Ważną rolę odgrywał śpiew chóralny. Repertuar chóru

[485] Zob. Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. I Seminaria nauczycielskie*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 1, Bydgoszcz 1975.
[486] *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1926, s. 197-198.

i orkiestry szkolnej uwzględniał przede wszystkim rodzimą twórczość ludową i w dalszej kolejności opracowania wybitnych dzieł kompozytorów. W repertuarze dopuszczalna była obecność kompozycji stworzonych przez samych nauczycieli seminariów, lecz jedynie w niewielkim procencie. Począwszy od klasy II uczniowie mogli uczyć się podstaw gry na skrzypcach[487].

Tabela 16. Program robót ręcznych w seminarium nauczycielskim

Rok nauki	Zakres treści ujętych w programie
I	*Dla seminariów męskich* Obróbka i łączenie drewna *Dla seminariów żeńskich* Uzupełnienie ewentualnych braków w zakresie robót tekturowych Krój, szycie, cerowanie, łatanie i roboty szydełkowe
II	*Dla seminariów męskich* Roboty z drewna Roboty z drutu, blachy i szkła *Dla seminariów żeńskich* Roboty z drewna, drutu, blachy i szkła Krój i szycie
III	*Dla seminariów męskich i żeńskich* Najprostsze pomoce naukowe
IV	–
V	*Dla seminariów męskich i żeńskich* Metodyka robót ręcznych Pomoce dydaktyczne wymagające wiedzy z zakresu innych nauk Lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń.

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1926, s. 218-225).

Program robót ręcznych w seminarium zakładał częściowy podział materiału na treści przeznaczone dla grup męskich i żeńskich. Materiał dla seminariów męskich obejmował: obróbkę i łączenie drewna, roboty z drutu, blachy i szkła; dla seminariów żeńskich: roboty z drewna, drutu, blachy i szkła, krój, szycie, cerowanie, łatanie i roboty szydełkowe; dla seminariów męskich i żeńskich: podstawowe i złożone (wymagające wiedzy z zakresu innych nauk) pomoce naukowe, metodykę robót ręcznych oraz lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń. W pierwszym półroczu należało uzupełnić ewentualne braki w zakresie programu szkoły powszechnej (roboty z kartonu, tektury i introligatorstwa). Uczniowie mieli stale doskonalić swoje umiejętności, pracować dokładnie, sumiennie i samodzielnie. Wykonywane przedmioty[488] powinny przejawiać pewną wartość użytkową, a także być pozbawione zbędnych upiększeń (rzeźbienia i malowania). Niezbędny element kształcenia stanowił rysunek techniczny. Program

[487] Tamże, s. 191-199.
[488] Polecano nauczycielom stosowanie cyklu modeli Salomona (slojdu szwedzkiego).

zalecał, aby przy każdej pracowni znajdowała się podręczna biblioteczka zawierająca nieodzowne książki z dziedziny sztuki i technologii materiałów i narzędzi. Pożądane również było gromadzenie zbiorów sztuki rękodzielniczej i ludowej. Roboty ręczne miały kształtować kulturę estetyczną młodzieży m.in. poprzez gustowne urządzenie pracowni oraz wdrożenie seminarzystów do przestrzegania w niej porządku i utrzymania wzorcowej czystości. W klasie piątej podczas zajęć z metodyki robót ręcznych uczniowie omawiali następujące zagadnienia: a) rozbudzanie poprzez roboty ręczne zamiłowania do pracy fizycznej; kształcenie zmysłów i zdolności manualnych; pedagogiczne znaczenie robót ręcznych; b) stopniowanie trudności przy nauczaniu robót; system szwedzki Salomona; system duński Mikelsena; c) przebieg lekcji w pracowni; d) urządzenie i estetyka pracowni; utrzymanie czystości; d) zamawianie i przechowywanie materiałów; e) nauczanie robót w szkołach nie posiadających pracowni[489]. Uczniowie musieli samodzielnie przeprowadzić lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń. Nauczanie dopełniały wycieczki do warsztatów rzemieślniczych i fabryk.

Egzamin końcowy w seminarium był także pierwszym egzaminem nauczycielskim. Uzyskanie pomyślnego wyniku upoważniało do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela tymczasowego. Po okresie trzech lat pracy nauczyciel przystępował do drugiego egzaminu nauczycielskiego o charakterze praktyczno-zawodowym[490].

Nadrzędnym celem pracy w seminariach było wykształcenie w seminarzystach postawy badacza, obserwatora otaczającej rzeczywistości – zarówno przyrodniczej, jak i społecznej – oraz wdrożenie do ustawicznego samokształcenia.

> „Ideą przewodnią pracy naukowej w seminariach stał się postulat nie dania jakiegoś zaokrąglonego całokształtu wiedzy uczniom, lecz uczynienia ich „wykształconymi" ludźmi, którzy nie poprzestaliby na nauce, zdobytej w seminarium, ale umieli stale i nieustannie uzupełniać swoją wiedzę wiadomościami zdobywanymi z życia, a więc przez obserwację rzeczywistości otaczającej, przez styczność z ludźmi, a wreszcie z książek, które nauczą się cenić i odpowiednio się nimi posługiwać”[491].

[489] *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1926, s. 220-221.
[490] Doroszewski J., *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lublin 2002, s. 58.
[491] Dzierzbicka W., *Podstawy ideowe kształcenia nauczycieli w seminariach*, [w:] *Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich w Polsce*, Warszawa 1937, s. 26.

Choć można założyć, że przyjęcie takiej postawy w pewnej mierze wymogła ówczesna sytuacja, to nie należy odmawiać słuszności samej idei przygotowania do samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli[492].

5. 3. Państwowe Kursy Nauczycielskie

Obok seminariów nauczycielskich kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych kształciły także Państwowe Kursy Nauczycielskie (PKN). Pierwotnie były to jednoroczne szkoły dzienne przeznaczone dla osób posiadających wykształcenie na poziomie średnim, które chciały zdobyć stosowne kwalifikacje.

Podstawą organizacyjną działalności PKN był ogłoszony przez MWRiOP statut z 25 grudnia 1920 roku.

Statut wprowadzał dwa rodzaje kursów:

I – dwuletni dla absolwentów po VI klasie gimnazjum,

II – jednoroczny dla kandydatów po maturze[493].

Pierwszy kurs uruchomiono w Krakowie w 1919 roku, kierował nim H. Rowid. Tak pisał o potencjale PKN:

„Państwowe Kursy Nauczycielskie (…) są szkołą zawodową, pedagogiczną, zarówno uczelnią, jak i zakładem wychowawczym. W szkole tej można poziom nauki i przygotowanie obywatelsko-społeczne postawić wyżej, aniżeli w seminarium, ponieważ na studium roczne (obecnie) wstępuje młodzież z maturą gimnazjalną, starsza i umysłowo dojrzalsza. Studia zawodowe, tj. teorię i praktykę pedagogiczną oprzeć można na pełnym ogólnym wykształceniu średnim, co oczywiste ogromnie ułatwia właściwe zadanie szkoły”[494].

Rowid zakładał, że kandydaci posiadający wykształcenie ogólnokształcące prezentowali wyższy poziom od absolwentów seminariów nauczycielskich. Zatem kształcenie w PKN sprowadzać się miało głównie do wyposażenia kursantów w umiejętności zawodowe, niezbędne do pracy w szkolnictwie powszechnym.

[492] Na potrzebę wdrażania do samokształcenia nauczycieli rysunku ze wzg. na ograniczenia systemu kształcenia wskazywał już w 1914r. K. Łotocki na łamach „Kształtu i Barwy". (Zob. Łotocki K., *Kilka uwag w sprawie nauki rysunków w seminariach nauczycielskich*, „Kształt i Barwa" 1914, nr 2).

[493] Śliwak K., *Kształcenie i praca nauczycieli w szkołach polskich oraz mniejszościowych na Górnym Śląsku w latach trzydziestych XX w*., „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica" 2014, nr 93, s. 88.

[494] Rowid H., *Czy Państwowe Kursy Nauczycielskie są „kursami"?*, „Szkoła i Nauczyciel" 1925, z. 4, s. 107.

W 1928 roku statut PKN zmieniono, pozostawiając jedynie jednoroczny kurs dla kandydatów po maturze. W roku 1930/1931 funkcjonowało w Polsce osiem PKN: we Lwowie, Poznaniu, Toruniu, Grudziądzu, Łodzi, Wilnie, Brześciu nad Bugiem i w Ostrogu nad Horyniem. Dodatkowo prowadzone były trzy prywatne kursy nauczycielskie[495].

W zakres programu nauki na PKN wchodziły następujące przedmioty: psychologia, historia wychowania, pedagogika z organizacją szkolnictwa, dydaktyka ogólna i metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, praktyka pedagogiczna, higiena, śpiew, ćwiczenia cielesne, rysunki i roboty ręczne[496].

Liczbę godzin w tygodniu przeznaczoną na nauczanie poszczególnych przedmiotów regulowało zarządzenie MWRiOP z 1929 roku.

Tabela 17. Plan godzin nauki na Państwowych Kursach Nauczycielskich

Przedmioty pedagogiczne	**Liczba godzin**	
	W półroczu I	**W półroczu II**
- psychologia i nauka o dziecku	3	3
- historia wychowania	5	–
- pedagogika z organizacją szkolnictwa	–	5
- dydaktyka ogólna o raz metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej	6*	6
- praktyka pedagogiczna	5	6
- higiena	1	1
- śpiew z muzyką	2	3
- ćwiczenia cielesne z metodyką	3	3
- rysunek z metodyką	4	2
- roboty ręczne z metodyką	2	2
Razem	31	31

* w tym jedna godzina metodyki religii przez I półrocze
(Źródło: Opracowanie własne na podst.: Dz. Urz. MWRiOP 1929r., nr 7 (*Zarządzenie w sprawie programu i organizacji nauki na Państwowych Kursach Nauczycielskich).*

Nauce rysunku wraz z metodyką poświecono 4 godziny tygodniowo w pierwszym semestrze oraz 2 w drugim. Śpiew i muzyka zajmowały kolejno 2 i 3 godziny, a roboty ręczne z metodyką dwie godziny w obu semestrach.

Zarządzenie nie precyzowało zakresu treści obowiązujących przedmiotów. Ich dobór pozostawiono kierownictwu poszczególnych kursów. W oddzielnym zarządzeniu

[495] Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli…*, s. 81.
[496] Dz. Urz. MWRiOP, 1928r. nr 8 *(Zarządzenie w sprawie statutu PKN z dnia 18 czerwca 1928r.)*

Ministerstwo WRiOP opublikowało szereg uwag dotyczących realizacji programu, w tym przedmiotów artystyczno-technicznych.

„Naukę przedmiotów artystyczno-technicznych należy ściśle dostosować do programowych potrzeb szkoły powszechnej i przeprowadzić ją z zgodnie z postulatami, jakie będą wynikały z kolejnego opracowania podstawowych zagadnień dydaktycznych, przewidzianych w rozkładzie materiału z przedmiotów pedagogicznych. Nauczyciele przedmiotów artystyczno-technicznych powinni zatroszczyć się o to, aby odpowiednio dobrane partie materiału opracować w miarę możliwości w czasie, w którym staną się one aktualne w praktyce pedagogicznej uczniów kursu. (…) wypada rozpocząć zajęcia od charakterystyki uzdolnień i prac dziecięcych na poszczególnych stopniach rozwoju dziecka, a następnie przeprowadzić usprawniające ćwiczenia techniczne uczniów kursu i omówić wskazówki metodyczne z powołaniem się na istniejącą w danym zakresie literaturę i obserwacje, poczynione na lekcjach w szkole ćwiczeń. Ograniczając wywody teoretyczne do niezbędnego minimum, należy położyć nacisk na praktyczne ćwiczenia usprawniające[497]"

W zarządzeniu zalecano omawianie różnorodnych możliwości łączenia nauki przedmiotów artystyczno-technicznych z innymi przedmiotami nauczanymi w szkole powszechnej (zwłaszcza w pierwszych latach) oraz dostarczanie kursantom wartościowych wzorów ćwiczeń. Metodyka przedmiotów miała być omawiana w ostatnich miesiącach roku szkolnego na podstawie zestawienia wyników pracy uczniów w szkole ćwiczeń. Nauka rysunku uwzględniać powinna liternictwo i kaligrafię.

---

[497] Dz. Urz. MWRiOP 1929r., nr 9 (*Zarządzenie w sprawie programu i organizacji nauki na Państwowych Kursach Nauczycielskich).*

Tabela 18. Rozkład zajęć na studium rocznym PKN we Lwowie i Wilnie (lata trzydzieste XX wieku)

Przedmioty	**Liczba godzin**			
	Lwów		**Wilno**	
	I semestr	**II semestr**	**I semestr**	**II semestr**
Teoria wychowania i nauczania, psychologia				
- psychologia pedagogiczna	3	3	3	3
- pedagogika i historia wychowania wraz z ćwiczeniami	6	6	5	5
- dydaktyka	2	2	–	–
- higiena	1	1	1	1
Przygotowanie praktyczne				
- metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej wraz z ćwiczeniami	10	10	14	14
Przedmioty techniczno-artystyczne				
- wychowanie fizyczne	3	3	2	2
- śpiew	3	3	2	2
- rysunki i roboty ręczne	4	4	4	4
Języki				
- język rosyjski	4	4	–	–
- język białoruski			2	2
Razem	36	36	33	33

(Źródło: Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa 1931, s. 113).

Rozkłady zajęć różniły się w zależności od kursu. Jak widać w Tabeli 18 kursy we Lwowie i Wilnie odbiegały nieco od ministerialnych wytycznych, zarówno w samej nomenklaturze przedmiotów, jak i wymiarach poświęcanych im godzin[498]. Również łączny czas nauki wykraczał poza wskazane 31 godzin w tygodniu, we Lwowie wynosił 36 godzin, w Wilnie – 33.

Tabela 19. Rozkład materiału nauczania śpiewu na PKN w Toruniu w roku szkolnym 1930/31

Numer lekcji	**Tematyka**
1-16	Zapoznanie z teorią ogólną Stopnie gamy C-dur Metodyka – cel nauki śpiewu Śpiewanie stopni Metodyka – ćwiczenia oddechowo-głosowe Trójdźwięk Metodyka Pozycje trójgłosu Metodyka – ćwiczenia głosowe Pozycje i przewroty trójdźwięku

498 Zaprezentowane w Tabeli 18 dane stanowią jedynie przykłady planów organizacji nauczania na kursach we Lwowie i Wilnie. Bez wiedzy dotyczącej treści poszczególnych przedmiotów nie jest możliwe wskazanie różnic w stosunku do planu ministerialnego. Np. metodyka rysunku oraz metodyka robót ręcznych mogły być realizowane w ramach przedmiotu „metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej wraz z ćwiczeniami".

	Metodyka – ćwiczenia słuchowe
	Interwały do decymy
	Metodyka
	Konsonanse, dysonanse i ich rozwiązanie
	Metodyka – ćwiczenia rytmiczne ruchowe i głosowe
	Takty proste i złożone
17-30	Metodyka – klasa 1
	Gama major, koło kwintowe
	Metodyka – klasa 1
	Okres, zdanie, fraza i motyw
	Metodyka – klasa 1
	Forma pieśni
	Metodyka – klasa 1
	Gama minor, harmonia i melodia
	Metodyka – klasa 1 (pieśni)
	Gama chromatyczna
	Metodyka – klasa 2
	Akord septymowo-dominantowy
	Metodyka – klasa 2
	Triola ósemkowa
31-34	Metodyka – klasa 2
	Kadencje
	Metodyka – klasa 3
	Synkopa
35-38	Metodyka – klasa 3
39-44	Metodyka – klasa 4
45-50	Metodyka – klasa 5
51-54	Metodyka – klasa 5
55-59	Metodyka – klasa 7
60	Powtórzenie całego materiału

(Źródło: Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz II Państwowe kursy nauczycielskie*, „Studia z Wychowania Muzycznego*”*, z. 1, Bydgoszcz 1975).

Powyżej zaprezentowano rozkład materiału nauczania śpiewu na PKN w Toruniu w roku szkolnym 1930/31. Materiał został podzielony na cztery okresy obejmujące lekcje od 1-16, 17-30, 31-38, 39-60. Słuchacze kursu zdobywali ogólną wiedzę teoretyczną, opracowywali ćwiczenia oddechowe, głosowe, słuchowe, rytmiczne i ruchowe oraz zapoznawali się z metodyką śpiewu dla siedmiu klas szkoły powszechnej.

Głównym zadaniem Państwowych Kursów Nauczycielskich było jak najszybsze wykształcenie kadr dla szkół powszechnych. Praktyka wykazała, że roczny okres nauki nie umożliwiał kursantom zdobycia gruntownego przygotowania teoretycznego oraz praktycznego. Dlatego też PKN uznano za formę przejściową w procesie organizacji wyższych form kształcenia nauczycieli[499].

[499] Rowid H., *Nowa organizacja studiów…,* s. 112.

5. 4. Pedagogia

W rezultacie konsekwentnych działań środowiska nauczycielskiego zmierzających do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym[500], Minister WRiOP w roku 1928 usankcjonował istnienie pedagogiów[501]. Ich podstawę prawną stanowił Statut z dnia 19 czerwca 1928r.[502]. Jeszcze w tym samym roku utworzono pedagogia w Warszawie, Krakowie i Lublinie[503].

Państwowe pedagogia były dwuletnimi, koedukacyjnymi szkołami zawodowymi kształcącymi kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych[504]. Od kandydatów wymagano odpowiedniej zdolności fizycznej potwierdzonej przez lekarza, świadectwa dojrzałości (lub świadectwa ukończenia szkoły równoważnej szkole średniej ogólnokształcącej) oraz świadectwa moralności wydawanego przez państwowe władze administracji ogólnej pierwszej instancji (w przypadku, kiedy przerwa między ukończeniem nauki w szkole średniej a złożeniem podania o przyjęcie do pedagogium była dłuższa niż pół roku)[505].

Na ogół do pedagogiów wstępowała młodzież miejska pochodząca z rodzin urzędniczych, nauczycielskich, rzemieślniczych i robotniczych[506]. Kryterium przyjęcia jakim było ukończenie szkoły średniej znacznie ograniczało napływ młodzieży wiejskiej[507].

W początkowym okresie w pedagogiach przeważającą liczbę uczniów stanowiły kobiety. W pedagogium lubelskim w okresie od 1928 do 1936 przygotowywało się do zawodu 70,2% młodzieży żeńskiej, a jedynie 29,8% męskiej; w roku szkolnym 1936/37

---

[500] Pedagogia powołano w okresie toczących się dyskusji dotyczących podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. (Zob. *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925). W styczniu 1928r. odbył się zorganizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Zjazd Członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli, na którym obecni byli przedstawiciele MWRiOP – niektóre z postulatów podniesionych podczas zjazdu spełniało powołanie państwowych pedagogiów. (Zob. Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa 1931; Szczechura J., *Związek Nauczycielstwa Polskiego – zarys dziejów 1919-1939*, Warszawa 1957).

[501] Na mocy zarządzenia z 19 czerwca 1928 roku.

[502] Dz. Urz. MWRiOP 1928r., nr 8 (*Zarządzenie w sprawie Statutu Państwowych Pedagogiów*)

[503] Czwarte pedagogium otwarto w Krzemieńcu dopiero w roku 1935.

[504] Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w zakresie przedmiotu „Rysunek" w pedagogiach w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, pod red. Popka S., Tarasiuka R., Lublin 1995, s. 29.

[505] Dz. Urz. MWRiOP 1928r., nr 8 (*Zarządzenie w sprawie Statutu Państwowych Pedagogiów*).

[506] Młodzież z rodzin o wyższym statusie najczęściej podejmowała pracę w lepiej płatnych zawodach i wstępowała do wyższych zakładów naukowych.

[507] Jaźwierski J., *Pedagogium na tle innych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Ruch Pedagogiczny" 1936/1937, nr 9, s. 299.

stan ten uległ zmianie, kształtując się na poziomie: 54% – kobiet, 46% mężczyzn. Inaczej prezentował się skład uczniów w pedagogium krakowskim; w roku 1934/35 uczyło się tam 51% mężczyzn i 49% kobiet, w kolejnym roku – 55% mężczyzn i 45% kobiet, w roku 1936/37 – 56% mężczyzn 44% kobiet. W pedagogium warszawskim przeważała młodzież żeńska (z biegiem lat ujawniała się tendencja w kierunku równowagi)[508].

Program pedagogiów obejmował: niezbędne przygotowanie do studiów pedagogicznych z dziedziny psychologii, filozofii i nauk społecznych; przedmioty pedagogiczne; praktykę zawodową; przedmioty artystyczno-techniczne; grupę przedmiotów naukowych mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej (spośród których każdy uczeń wybierał jeden przedmiot) oraz przedmioty pomocnicze[509].

Tabela 20. Rozkład godzin w państwowym pedagogium wg MWRiOP

Przedmioty	**I rok**		**II rok**	
	I	**II**	**I**	**II**
Wstęp do filozofii z uwzględnieniem wybranych zagadnień z etyki i socjologii	4	4	–	–
Nauki pedagogiczne				
Psychologia pedagogiczna	4	2	2	2
Historia wychowania	–	3	2	2
Pedagogika ogólna	–	–	4	4
Higiena	2	2	–	–
Metodyka elementarnego nauczania i praktyka pedagogiczna	6	6	6	6
Przedmiot naukowy	6	6	6	6
Przedmioty artystyczno-techniczne				
Rysunki i roboty ręczne	4	4	4	4
Śpiew	2	2	2	2
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2
Razem	30	31	28	28

(Źródło: Rowid H., *Nowa organizacja studiów…,* s. 121).

Ministerstwo WRiOP każdemu z przedmiotów wymienionych w statucie wyznaczyło odpowiednie liczby godzin. W grupie przedmiotów artystyczno-technicznych sytuacja prezentowała się następująco: rysunki i roboty ręczne nauczane były przez 4 godziny tygodniowo przez 4 semestry, natomiast śpiew zajmował 2 godziny tygodniowo w całym dwuletnim cyklu kształcenia. Ministerstwo nie

---

508 Tamże, s. 300.
509 Dz. Urz. MWRiOP 1928r., nr 8 (*Zarządzenie w sprawie Statutu Państwowych Pedagogiów*).

opublikowało bardziej szczegółowego programu dla pedagogiów, pozostawiając tę kwestię radom pedagogicznym, w których zasiadali specjaliści w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Autonomia tego rodzaju charakteryzowała uczelnie wyższe[510] (choć w rzeczywistości pedagogia nie posiadały określonego miejsca prawnego w hierarchii szkolnej)[511].

W ramach ministerialnego rozkładu godzin rada pedagogiczna krakowskiego pedagogium opracowała projekt *programu studiów*. Programy poszczególnych przedmiotów przygotowali specjaliści wchodzący w skład grona profesorskiego pedagogium w roku szkolnym 1930/1931. Program rysunków i robót ręcznych opracował Henryk Policht, robót ręcznych kobiecych – Maria Bothe, program nauki śpiewu Józef Życzkowski[512].

Celem nauczania rysunku w pedagogium wg *projektu* było teoretyczne, praktyczne i techniczne przygotowanie kandydatów do umiejętnego prowadzenia nauki rysunku w szkole powszechnej. Materiał nauczania obejmował: a) poznanie fizjologicznych i psychologicznych podstaw nauki rysunku; b) zaznajomienie z przebiegiem rozwoju rysunkowego; c) analizę dziecięcych rysunków pod względem treści i formy; d) ogólne metody nauczania rysunku (w tym: uwzględnianie zainteresowań dzieci, rozwijanie spostrzegawczości, pamięci plastycznej, wyobraźni twórczej i poczucia piękna oraz sposoby łączenia nauki rysunku z innymi przedmiotami); e) rysowanie z pamięci; f) rysunek z wyobraźni; g) rysunek pokazowy; h) rysunek z modelu i natury; i) ćwiczenia kompozycyjne; j) ćwiczenia w technice rysowania i malowania; k) analizę programu nauki rysunku w szkole powszechnej; l) lekcje próbne na każdy typ rysunku przewidziany programem szkoły powszechnej; m) przygotowywanie pomocy naukowych; n) zwiedzanie wystaw sztuki i muzeów; o) omawianie książek i podręczników traktujących o nauczaniu rysunku[513]. Wśród literatury polecanej znalazły się:

Homolacs K., *Studium formy, barwy i światła*, Kraków 1929

Tenże, *Budowa ornamentu i harmonia barw*, Kraków 1930

Misky L., *Plastyczne uzmysłowienie przedmiotów,* Lwów 1922

Policht H., Leńczyk G., *Podręcznik do nauczania rysunków w szkole powszechnej*, Kraków 1928.

[510] Rowid H., *Nowa organizacja studiów…,* s. 120.
[511] Jaźwierski J., *Pedagogium na tle innych form kształcenia…,* s. 290.
[512] Tamże, s. 121.
[513] Rowid H., *Nowa organizacja studiów…,* s. 147-149.

Roboty ręczne miały wyposażyć kandydatów w teoretyczne i praktyczne przygotowanie do prowadzenia zajęć w szkole powszechnej. Materiał nauczania obejmował: a) zagadnienie szkoły pracy (w tym: wpływ pracy na rozwój fizyczny i umysłowy, roboty ręczne a szkoła twórcza, rodzaje robót ręcznych – wybór techniki robót a warunki miejscowe); b) urządzenie pracowni i organizację lekcji robót; c) technologię: właściwości poszczególnych materiałów; d) wykonywanie modeli dla ćwiczeń zasadniczych objętych programem szkół powszechnych; e) przygotowanie pomocy naukowych; f) lekcje praktyczne, metody nauczania, omawianie programu robót szkoły powszechnej; g) odwiedzanie warsztatów pracy rzemieślników i wystaw przemysłu artystycznego; h) omawianie literatury z dziedziny robót ręcznych (Sowiński M., *Nauczanie robót ręcznych*, Kraków 1930).

Program robót ręcznych kobiecych miał za zadanie przygotować uczennice do prawidłowego nauczania i prowadzenia tego działu robót w szkole powszechnej. W zakresie nauczania znalazło się: a) poznanie podstaw techniki robót szydełkowych, drutowych, mereżek, ściegów ozdobnych (w zastosowaniu do przedmiotów codziennego użytku) oraz haftu; b) podstawowe wiadomości z dziedziny bieliźniarstwa i krawiectwa[514].

Nauka i metodyka śpiewu obejmowała:

1. Zasady muzyki:
    - Zasadnicze elementy muzyki (intonacja, dźwięk, rytm, wartości nut, gama, tempo, itd.);
    - Nauka harmonii;
    - Formy muzyczne (w tym: pieśń ludowa i tańce polskie);
    - Historia instrumentów i ich rodzaje;
    - Zarys historii muzyki.
2. Ćwiczenia solmizacyjne (prowadzone równolegle z poznawaniem zasad muzycznych);
3. Metodykę śpiewu w szkole powszechnej (w tym: omówienie programu, pieśni jako materiał pomocniczy w nauczaniu innych przedmiotów);
4. Hospitacje i lekcje praktyczne w poszczególnych klasach;
5. Utwory chóralne;

[514] Tamże, s. 149-150.

6. Audycje muzyczne (fortepianowe, płyt gramofonowych, koncertów)[515].

Wśród polecanej w programie literatury znalazły się następujące pozycje:

Hławiczka K., *Solfeż polski*, Warszawa 1930

Piasek F., *Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową*, Lwów 1929

Programy nauczania przedmiotów artystyczno-technicznych opracowano przede wszystkim w odniesieniu do potrzeb szkoły powszechnej i z uwzględnieniem oświatowo-społecznych zadań nauczyciela[516].

Pedagogia miały zapewnić kandydatom na nauczycieli wykształcenie ogólne, pogłębioną wiedzę pedagogiczną oraz praktykę zawodową, a także umożliwić specjalizację w zakresie wybranych grup przedmiotów[517]. Zatrudniano w nich pracowników naukowych, którzy łączyli pracę badawczą z działalnością dydaktyczną na uniwersytecie i w pedagogium. Grono pedagogiczne złożone ze specjalistów oraz nowatorski koncept pedagogiów przyczyniły się do powstania wokół nich specyficznej atmosfery. Zaczęto błędnie utożsamiać ten rodzaj szkół z wyższymi uczelniami. Początkowy entuzjazm towarzyszący powstawaniu pedagogiów – wyrażający się w niezwykle wysokiej liczbie zgłaszających się kandydatów – w momencie, kiedy okazało się, że są one zakładami kształcącymi nauczycieli dla szkół powszechnych, zastąpiło rozczarowanie i drastyczny spadek zainteresowania podjęciem w nich nauki[518].

5. 5. Licea pedagogiczne

Na mocy ustawy z 11 marca 1932 roku w miejsce seminariów nauczycielskich powołano trzyletnie licea pedagogiczne, które podobnie jak licea ogólnokształcące, były szkołami średnimi. Obok nich w dalszym ciągu funkcjonowały pedagogia oraz Państwowe Kursy Nauczycielskie. Organizację liceów pedagogicznych określało rozporządzenie Ministra WRiOP z 6 marca 1937 roku[519]. Praktycznie zaczęły one swoją działalność w roku szkolnym 1937/1938, po wygaszeniu seminariów nauczycielskich.

---

[515] Tamże, s. 150-151.

[516] Żukowska A., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, Lublin 2003, s. 65.

[517] *Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919-1936. Organizacja i program nauki*, Kraków 1936, s. 16.

[518] Doroszewski J., *Zakłady kształcenia nauczycieli…*, s. 76.

[519] Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 56.

Liczba liceów była mniejsza i nie pokrywała się z liczbą zlikwidowanych seminariów[520]. Warunkiem przyjęcia do liceum było ukończenie 4-letniego gimnazjum.

W roku szkolnym 1937/1938 funkcjonowało na terenie Polski 38 liceów pedagogicznych, w których uczyło się ok. 1700 uczniów. Dla porównania w tym samym roku szkolnym do 11 pedagogiów uczęszczało ok. 1100 kandydatów na nauczycieli[521]. W roku 1938/1939 istniały 74 szkoły nauczycielskie różnego typu kształcące łącznie 6600 słuchaczy[522].

Liceum pedagogiczne wg założeń zawartych w programie stanowić miało niezbędną podstawę do rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela i przygotować kandydata do dalszego samokształcenia.

> „Liceum winno więc posiadać taką organizację całokształtu życia szkolnego, która zapewniłaby młodzieży możność pełnego rozwoju i pracy nad kształtowaniem własnej osobowości, nad wyrobieniem w sobie postawy właściwej dla przyszłego nauczyciela-wychowawcy, nad należytym zorientowaniem się w najważniejszych zjawiskach współczesnego życia Polski”[523].

Plan nauki w liceum obejmował następujące przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów:

- ogólne: religia, język polski, historia, matematyka, fizyka i chemia, geografia, biologia oraz praca własna ucznia;
- zawodowe: psychologia, nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej, pedagogika z historią wychowania, życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego;
- artystyczno-techniczne: rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew łącznie z chórem oraz ćwiczenia cielesne.

Dodatkowo uczniów obowiązywał przedmiot „przysposobienie wojskowe” oraz „przysposobienie sportowe”, każdy w wymiarze 2 godzin tygodniowo przez wszystkie lata nauki. Wśród przedmiotów nadobowiązkowych znalazły się: gra instrumentalna i język obcy nowożytny.

Nauka rysunku w liceum pedagogicznym służyła realizacji celów ogólnokształcących i wychowawczych oraz przygotowywała do przyszłej pracy

---

[520] Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku…,* s. 131.
[521] *Mały rocznik statystyczny*, pod red. Szturm de Sztrem E., Warszawa 1939, s. 328.
[522] Tamże, s. 317.
[523] *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 6.

zawodowej. Według założeń programu powinna była przede wszystkim: a) korelować z innymi przedmiotami nauczania; b) kształcić spostrzegawczość, pamięć wzrokową, wyobraźnię plastyczną i zdolność wyrażania siebie poprzez rysunek; c) umożliwiać dobre opanowanie techniki rysunkowej i malarskiej; d) zapoznać z materiałem obowiązującym w programie szkoły powszechnej oraz metodami nauczania rysunku. Ponadto nauka rysunku miała przygotować licealistów do szerzenia kultury plastycznej w życiu codziennym[524]. Rysunkowi poświęcono 3 godziny lekcyjne w klasie I, 2 – w II i ponownie 3 godziny tygodniowo w klasie III.

Tabela 21. Program nauki w państwowym liceum pedagogicznym – rysunek

Klasa	Zakres treści zawarty w programie nauki rysunku
I 3 godz.	Wariant A (dla mniej zaawansowanych): 1. rysunek z natury i pamięci, 2. szkicowanie z natury i pamięci jako przygotowanie do posługiwania się rysunkiem na tablicy szkolnej, 3. rysunek z wyobraźni (w tym: projektowanie na płaszczyźnie i p. przestrzenne, kompozycja), 4. pismo, 5. zasadnicze ćwiczenia w rysowaniu brył geometrycznych w rzucie równoległym ukośnym, 6. poznawanie zabytków sztuki plastycznej typowej dla regionu oraz poszerzenie wiedzy o sztuce polskiej i obcej. Wariant B (dla bardziej zaawansowanych): 1. rysunek z natury, 2. szkicowanie z natury i pamięci jako przygotowanie do posługiwania się rysunkiem na tablicy szkolnej, 3. rysunek z wyobraźni (w tym: projektowanie na płaszczyźnie i p. przestrzenne, kompozycja), 4. pismo, 5. zasadnicze ćwiczenia w rysowaniu brył geometrycznych w rzucie równoległym ukośnym, 6. poznawanie zabytków sztuki plastycznej typowej dla regionu oraz poszerzenie wiedzy o sztuce polskiej i obcej.
II 2 godz.	1. Szkicowanie i rysunek z natury i pamięci 2. Rysunek z wyobraźni. 3. Zaznajomienie z programem i metodyką nauczania rysunku w szkole powszechnej ze szczególnym uwzględnieniem pierwszego szczebla programowego. 4. Zapoznanie z przejawami twórczości ludowej.
II 3 godz.	1. Rysunek z natury i pamięci. 2. Rysunek z wyobraźni. 3. Uporządkowanie i pogłębienie wiadomości z zakresu perspektywy malarskiej. 4. Pogłębienie znajomości programu i metodyki nauczania rysunku w szkole powszechnej ze szczególnym uwzględnieniem II i III szczebla programowego. 5. Zapoznanie z najważniejszymi fazami rozwoju sztuki polskiej i obcej.

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 198-212).

[524] *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 205-206.

Ze względu na zróżnicowany poziom umiejętności rysunkowych uczniów rozpoczynających naukę w liceum pedagogicznym program przewidywał dwa warianty: A dla uczniów mniej zaawansowanych i B dla tych prezentujących wyższy poziom. Wariant A oparty w znacznej mierze na programie szkoły powszechnej dawał możliwość przepracowania zasadniczych ćwiczeń z zakresu rysunku i szkicowania z natury i pamięci. W rezultacie wariant ten doprowadzić miał do wyrównania umiejętności wszystkich uczniów na początku drugiego roku nauki.

Materiał programowy obejmował następujące działy: rysunek z natury i pamięci, szkicowanie, rysunek z wyobraźni, pismo, rzut równoległy ukośny, metodykę nauczania rysunku oraz wybrane elementy z historii sztuki. W klasie I największy nacisk kładziono na rysunek i szkicowanie z natury jako przygotowanie do rysunku na tablicy szkolnej, w klasie II – na rysunek i szkicowanie z natury i pamięci oraz na metodykę nauczania rysunku w szkole powszechnej (przede wszystkim na pierwszym szczeblu programowym). Rysunek z wyobraźni występował w klasie I pod postacią ilustrowania i projektowania brył i płaszczyzn, w klasie II uzupełniany był o kompozycję. W klasie III uczniowie doskonalili swoje umiejętności, ze szczególnym uwzględnieniem projektowania brył i płaszczyzn oraz metodyki nauczania na II i III szczeblu programowym. I i II rok nauki w liceum służył również zapoznaniu młodzieży z regionalnymi zabytkami (m.in. poprzez wycieczki) i sztuką ludową, III – z najważniejszymi fazami rozwoju sztuki polskiej i światowej w ujęciu chronologicznym[525].

Nauka rysunku w liceum przebiegała wg zasad stopniowania trudności i ciągłości metodycznej. Lekcje realizowano w specjalnej sali rysunkowej wyposażonej w odpowiednie pomoce naukowe i sprzęty[526].

525 Tamże, s. 206-208.
526 Tamże, s. 208, 212.

Tabela 22. Program nauki w liceum pedagogicznym – zajęcia praktyczne

Klasa	Zakres treści zawarty w programie nauki zajęć praktycznych
II/III **2/3 godz.**	1. Projektowanie i wykonywanie z różnych materiałów przedmiotów użytkowych (proste sprzęty, pomoce naukowe, narzędzia warsztatowe, szycie – w wersji b. zaawansowanej jedynie dla dziewcząt). 2. Praktyczne zaznajomienie z budową, obsługą, reparacją i konserwacją nowszych urządzeń i mechanizmów w dziedzinie gospodarstwa domowego i lokomocji. 3. Metodyka nauczania zajęć praktycznych wraz z analizą obowiązującego programu przedmiotu w szkołach powszechnych różnych stopni. Zapoznanie z literaturą przedmiotową. (Dla dziewcząt – metodyka szycia).

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 213-218).

Zajęcia praktyczne w liceum pedagogicznym przewidziane były w planie drugiego i trzeciego roku nauki i obejmowały odpowiednio: 2 i 3 godziny tygodniowo.

Według założeń programu celem nauki zajęć praktycznych w liceum pedagogicznym było:

1. Doskonalenie umiejętności technicznych zdobytych na etapie szkoły powszechnej i gimnazjum;
2. Usprawnianie techniki władania narzędziami i wykorzystywania najnowszych zdobyczy techniki w życiu codziennym i nauce szkolnej;
3. Rozbudzenie i rozwijanie zainteresowań młodzieży w zakresie techniki i jej zastosowań w związku z potrzebami gospodarczymi i obronnością państwa;
4. Kształcenie poczucia formy i smaku artystycznego;
5. Zapoznanie z obowiązującym programem zajęć praktycznych i metodyką przedmiotu w zakresie szkoły powszechnej, z literaturą przedmiotową oraz źródłami umożliwiającymi doskonalenie i uzupełnianie stanu wiedzy (książki, podręczniki popularnonaukowe, czasopisma fachowe)[527].

Materiał nauczania zawarty w programie nie został podzielony na poszczególne klasy, lecz podany w formie trzech działów obejmujących: projektowanie i wykonywanie przedmiotów użytkowych z różnych materiałów, praktyczne zaznajomienie z budową, obsługą, reparacją i konserwacją nowszych urządzeń i mechanizmów w dziedzinie gospodarstwa domowego i lokomocji oraz metodykę nauczania zajęć praktycznych w szkole powszechnej wraz z analizą obowiązującego programu przedmiotu. Wszystkie trzy działy miały być realizowane w klasie II i III. Podział materiału i dobór tematów uzależniono od stopnia zaawansowania uczniów

[527] Tamże, s. 214-215.

i pozostawiono nauczycielom. Przy podejmowaniu decyzji dotyczących tematów poszczególnych zajęć należało uwzględniać warunki materialne szkoły i zainteresowania licealistów oraz:

a. użytkowy charakter projektowanych i wykonywanych przedmiotów,
b. popularyzację wśród młodzieży najnowszych zdobyczy techniki związanych z obronnością państwa (poprzez wykonywanie modeli samochodów, czołgów, okrętów, samolotów itd.).
c. korelację zajęć praktycznych z innymi przedmiotami obowiązującymi w liceum pedagogicznym[528].

Wszelkie prace wykonywane podczas zajęć praktycznych wymagały sporządzenia projektu w formie rysunku, musiały posiadać celową konstrukcję, estetyczny wygląd i adekwatne wykończenie. Nie mogły również wykraczać poza możliwości techniczne uczniów. Program wskazywał na konieczność stosowania pracy indywidualnej i grupowej (tworzenie kilkuosobowych grup uczniów dzielących wspólne zainteresowania)[529].

Do obowiązków nauczyciela w liceum pedagogicznym należało przygotowanie rocznego planu pracy – wg którego zaopatrywano pracownię w odpowiednie materiały – oraz prowadzenie dokumentacji prac i postępów uczniów.

Nadrzędnym celem nauczania muzyki w liceum pedagogicznym było rozbudzenie w uczniach zamiłowania do tej formy sztuki (w szczególności do śpiewu), które mogliby następnie zaszczepić w swoich podopiecznych[530]. Według założeń programu rezultatem kształcenia muzycznego było: wzbogacenie życia wewnętrznego licealistów, przyswojenie dużego zasobu wartościowych pieśni, rozwinięcie słuchu muzycznego i poczucia rytmu, wyrobienie głosu, rozbudzenie wrażliwości na piękno muzyczne, ukształtowanie smaku estetycznego oraz gruntowne przygotowanie metodyczne niezbędne do nauczania śpiewu w szkole powszechnej[531].

Zajęcia wchodzące w skład przedmiotu muzyka dzieliły się na obowiązkowe i nieobowiązkowe. Do obowiązkowych należały: śpiew (w klasie I i II w wymiarze 3

---

[528] Tamże, s. 216.
[529] Tamże, s. 217.
[530] Zob. Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. III Organizacja nauki śpiewu i muzyki w jędrzejewiczowskich liceach pedagogicznych*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 3, Bydgoszcz 1978; Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. IV Licea pedagogiczne*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 4, Bydgoszcz 1980.
[531] *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 225-226.

godzin tygodniowo) oraz chór (w III klasie – 1 godzina w tygodniu). Zajęciami nieobowiązkowymi były lekcje gry na skrzypcach i fortepianie (I i II klasa – 2 godziny) lub gra na lutni (1 godzina tygodniowo w pierwszych dwóch latach nauki). W klasie III przedmiotem nieobowiązkowym była gra zespołowa (1 godzina).

Uczniowie przejawiający szczególne uzdolnienia mieli możliwość wyboru dodatkowych zajęć śpiewu lub gry na skrzypach czy fortepianie w klasie III (1 godzina tygodniowo).

Tabela 23. Program nauki w liceum pedagogicznym – muzyka

Klasa	Zakres treści zawarty w programie nauki muzyki
I **3 godz.**	Zajęcia obowiązkowe 1. Pieśni jedno i dwugłosowe wybierane spośród pieśni religijnych, narodowych, artystycznych i ludowych (dodatkowo kanony, pieśni chóralne na 3 i 4 głosy). 2. Kształcenie prawidłowego oddechu, wyraźnej wymowy i należytego wydobywania głosu. 3. Powtórzenie i utrwalenie wstępnych wiadomości teoretycznych nabytych na wcześniejszych etapach oraz ich poszerzenie o znajomość interwałów, budową tonacji oraz najczęściej używanymi terminami muzycznymi. 4. Kurs czytania nut głosem, ćwiczenia kształcące słuch, dyktanda muzyczne, ćwiczenia rytmiczne. 5. Próby uczenia pieśni na terenie własnej klasy z wykorzystaniem kamertonu lub instrumentu. Zajęcia nieobowiązkowe 1. Gra na skrzypcach – 2 godz. 2. Gra na fortepianie – 2 godz. 3. Gra na lutni – 1 godz.
II **3 godz.**	Zajęcia obowiązkowe 1. Trudniejsze pieśni jedno i dwugłosowe, kanony i pieśni chóralne. Dalsze ćwiczenia w zakresie emisji głosu. 2. Dalszy systematyczny kurs czytania nut głosem. 3. Zapoznanie z obowiązującymi programami nauki śpiewu w szkołach powszechnych I, II i III stopnia, praktyczne opracowywanie materiału nauczania w zakresie pierwszych czterech oddziałów. 4. Zajęcia praktyczne nauczania śpiewu w klasie i szkole powszechnej. 5. Omówienie literatury metodycznej do nauki śpiewu (śpiewniki, podręczniki). Zajęcia nieobowiązkowe 1. Gra na skrzypcach – 2 godz. 2. Gra na fortepianie – 2 godz. 3. Gra na lutni – 1 godz.
III **1 godz.**	Zajęcia obowiązkowe 1. Chór: pieśni i utwory chóralne na 3 i 4 głosy. 2. Audycje muzyczne (przynajmniej raz w miesiącu). Zajęcia dla uczniów wybierających muzykę 1. Śpiew – 1 godzina tygodniowo. 2. Gra na skrzypcach lub fortepianie – 2 godz. Zajęcia nieobowiązkowe 1. Gra instrumentalna zespołowa – 1 godz.

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 219-234).

Podstawę nauki śpiewu stanowiły pieśni jedno i dwugłosowe wykonywane bez lub z akompaniamentem fortepianu lub lutni. W repertuarze przeważały pieśni szkolne (pochodzące ze zbiorów Noskowskiego, Niewiadomskiego i Maszyńskiego), kolejno ludowe oraz artystyczne. Uzupełnieniem nauczania był śpiew wielogłosowy w chórze klasowym. Chór szkolny w założeniu mieli tworzyć najbardziej zaawansowani uczniowie klas III. Materiał obejmował ćwiczenia słuchowe, dyktanda muzyczne, ćwiczenia kształcące poczucie rytmu. Wiadomości metodyczne niezbędne do prowadzenia lekcji śpiewu przekazywane były w formie wykładów, wzbogaconych odpowiednimi przykładami. Licealiści hospitowali zajęcia oraz samodzielnie przeprowadzali lekcje w szkołach ćwiczeń oraz innych szkołach powszechnych[532]. Kształcenie uzupełniały przeprowadzane przynajmniej raz w miesiącu audycje muzyczne o wysokiej wartości artystycznej.

W końcu lat trzydziestych w prasie pedagogicznej pojawiły się głosy krytyki dotyczące liceów pedagogicznych. Krytykowano m.in. 3-letni okres nauki (jako niewystarczający), programy w zakresie przygotowania zawodowego oraz ideologiczny wymiar kształcenia[533].

5. 6. Wyższe Kursy Nauczycielskie

Wyższe Kursy Nauczycielskie swoimi początkami sięgają okresu zaborów[534]. Jeszcze w czasie działań wojennych w roku szkolnym 1917/1918 został utworzony w Warszawie Roczny Kurs Pedagogiczny przeznaczony dla czynnych nauczycieli, posiadających co najmniej dwuletnią praktykę zawodową. Następnie kurs ten został przekształcony w Roczny Wyższy Kurs Nauczycielski i dwuletni Instytut Pedagogiczny[535]. Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 2 czerwca 1923 roku ustaliło ostateczny kształt statutu oraz programu Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego (WKN)[536]. Przeprowadzane Kursy miały na celu podniesienie

[532] Tamże, s. 227-230.
[533] Zob. Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku…,* s. 145.
[534] Zob. Boguszewska A., *Wyższe Kursy Nauczycielskie dla nauczycieli rysunku w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Annales Universitatis Maria Curie-Sklodowska" 2007, nr 5; Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Kraków 1963; K. Stasierski, *Kształcenie nauczycieli szkól ludowych w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1815-1914*, Bydgoszcz 1967.
[535] Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół…,* s. 113-114.
[536] *Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski. Statut i program*, Warszawa 1923. (Niewielkie zmiany w statucie i programie wprowadzono w roku 1928 i 1937).

poziomu ogólnego i zawodowego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, w szczególności tych wyżej zorganizowanych. Kandydatów obowiązywało wstępne kolokwium[537]. Nauka przebiegała w trybie stacjonarnym i trwała rok. Dyplom ukończenia WKN otrzymywali słuchacze, którzy uzyskali pozytywne oceny z objętych programem przedmiotów. Pozostali kursanci (tzw. eksterniści) mieli możliwość przystąpienia do egzaminu (składającego się z lekcji próbnej, egzaminu pisemnego i ustnego), jednak nie wcześniej niż rok po ukończeniu kursu. Egzaminy te były trudne i skrupulatne, wielu z eksternistów podchodziło do zaliczenia kilkukrotnie[538].

W programie Wyższych Kursów Nauczycielskich przedmioty dzieliły się na trzy grupy: obowiązkowe dla wszystkich – przedmioty pedagogiczne oraz wiadomości o Polsce współczesnej (dział A), obowiązkowe specjalistyczne (dział B) i nadobowiązkowe (dział C). Dział B składał się z następujących specjalności:

1) humanistycznej,
2) geograficzno-przyrodniczej,
3) matematyczno-przyrodniczej,
4) zajęć praktycznych i rysunku (ewentualnie gospodarstwa domowego)[539],
5) śpiewu i wychowania fizycznego.

Dział C obejmował tzw. przedmioty nadobowiązkowe, którymi mogły być język obcy lub jeden z przedmiotów przynależnych do grupy 4 lub 5 (dział B). Ogólny zakres wymagań dla każdego przedmiotu zawierał Program Wyższych Kursów

[537] Wymagania do kolokwium wstępnego w zakresie przedmiotów z grupy robót ręcznych i rysunku oraz grupy śpiewu i wychowania fizycznego: Do egzaminu kandydat musiał przedłożyć kilka samodzielnie wykonanych prac z rysunku i dowolnego działu robót ręcznych. Roboty ręczne kobiece: 1) kandydatki miały przedstawić kilka samodzielnie wykonanych prac ręcznych; 2) oznaczyć ilość i jakość materiału potrzebnego do wykonania koszuli damskiej lub bluzki angielskiej, samodzielnie wyrysować formę, skroić i wykonać; 3) skomponować łatwy wzór zdobienia. 4) obowiązywała również dokładna znajomość książki Marii Rudzińskiej: *Roboty kobiece w szkole powszechnej*. Rysunek: rysowanie i malowanie (akwarelą) przedmiotów z otoczenia. Komponowanie ornamentu. Roboty ręczne: 1) umiejętność wykonania łatwego przedmiotu z kartonu i drzewa (ćwiczenia z wykorzystaniem noża); 2) modelowanie w glinie z pamięci łatwych przedmiotów z otoczenia. 3) gruntowna znajomość arytmetyki i geometrii w zakresie szkoły powszechnej (według wskazanych podręczników). Śpiew: Kandydat musiał wykazać się umiejętnościami wokalnymi lub umiejętnościami w zakresie gry na skrzypcach, fortepianie lub fisharmonii w stopniu umożliwiającym prowadzenie lekcji oraz wykazać swoją muzykalność przez wykonanie: a) łatwego solfeżu w tonacji c-dur, b) łatwego dyktanda pisemnego w tonacji c-dur, obejmującego interwały do kwinty włącznie i rytm do ósemki. (*Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów*, Lwów 1937, s. 53-54).
[538] Boguszewska A., *Wyższe Kursy Nauczycielskie dla nauczycieli rysunku w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Annales Universitatis Maria Curie-Sklodowska" 2007, nr 5, s. 10.
[539] Przedmioty realizowano w następujących konfiguracjach (do wyboru): a) rysunek i zajęcia praktyczne; b) roboty kobiece i gospodarstwo domowe.

Nauczycielskich[540]. Na realizacje działu A przeznaczono 6 godzin, działu B – 20 godzin tygodniowo, za wyjątkiem grupy 4 – 36 godzin.

W latach 1918-1920 działał tylko jeden WKN, w 1922 – 3, w 1924 – 12, a w 1930 – 17. W roku szkolnym 1930/1931 pracowały WKN w Cieszynie, Krakowie, Mysłowicach, Lwowie, Poznaniu, Warszawie, Lublinie, Toruniu i Wilnie. Najwięcej grup (6) prowadził WKN w Warszawie; mniej liczne były kursy w Krakowie, Lwowie, Poznaniu i Wilnie; a pojedyncze grupy kształciły się w Cieszynie, Lublinie, Mysłowicach i Toruniu[541]. W połowie lat trzydziestych liczba WKN spadła do 5, a prowadzenie zbliżonych tematycznie kursów przejęły np. poszczególne Sekcje Nauczycieli Zajęć Praktycznych i Rysunków przy ZG ZNP oraz Zarządy Okręgowych Kół Nauczycieli Zajęć Praktycznych i Rysunków[542]. Warto zaznaczyć, że w Warszawie już od roku 1915 funkcjonowały roczne kursy robót ręcznych dla nauczycieli szkół powszechnych, które następnie przekształcono w Państwowe Kursy Robót Ręcznych[543];

---

[540] *Statut i regulamin Państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich*, Warszawa 1937, s. 8.

[541] Za: Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku…,* s. 159.

[542] Boguszewska A., *Wyższe Kursy Nauczycielskie…*, s. 11.

[543] Duże znaczenie dla rozwoju robót ręcznych miały prace Komisji Pedagogicznej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie zainicjowane już w 1915 roku. Stały się one punktem wyjścia dla działań organizacyjnych i programowych MWRiOP (z czasem nieomal wszyscy członkowie Komisji zajęli kierownicze stanowiska w Ministerstwie). Jako podstawę organizacji szkół przyjęto projekty wypracowywane przez Komisję, dzięki czemu roboty ręczne zajęły znaczące miejsce w szkolnictwie warszawskim, a w konsekwencji i w szkolnictwie polskim. Niestety w samej stolicy było zaledwie kilku nauczycieli przygotowanych do nauczania tego przedmiotu. Przystąpiono więc niezwłocznie do szkolenia odpowiednich kadr. Pracownik Wydziału Oświecenia, a jednocześnie kierownik szkoły imienia Karola Szlenkiera – Władysław Przanowski, na jednym z pierwszych posiedzeń Wydziału przedstawił wniosek utworzenia przy szkole imienia Karola Szlenkiera rocznych kursów robót ręcznych, których zadaniem byłoby szkolenie nauczycieli robót. Wniosek ten został jednomyślnie przyjęty. Kursy zostały uruchomione już w pierwszych dniach października, korzystając z lokalu, warsztatów i urządzeń szkoły im. Szlenkiera. Kierownictwo kursów objął sam Władysław Przanowski, roboty z drzewa prowadził Feliks Wojnarowicz, introligatorstwo i koszykarstwo Marian Wojnarowicz, rysunki i kreślenie Tadeusz Kruszewski. Na kursy te zostało przyjętych 26 osób, z których 18 było aktywnymi nauczycielami lub nauczycielkami szkół miasta Warszawy. Ukończyło go 21 uczestników. Zajęcia na kursach odbywały się w godzinach popołudniowych i trwały 4 godziny dziennie, co dawało 24 godziny tygodniowo, z czego 12 godzin przeznaczonych było na roboty drzewne, 8 godzin na koszykarstwo i introligatorstwo i 4 godziny na rysunki odręczne i kreślenie. W roku szkolnym 1916/17 i 1918/19 w organizacji kursów zaszły drobne zmiany, liczba słuchaczy powiększyła się do 38, rekrutując się w dalszym ciągu przeważnie z nauczycieli szkół powszechnych miasta Warszawy. Tego samego roku wykładowcą historii sztuki został Stanisław Noakowski, a pedagogiki dr Stefanowska. Przedmioty techniczne prowadzili niezmiennie ci sami specjaliści. Z początkiem roku szkolnego 1919/20 kursy robót zostały upaństwowione, nie otrzymały jednak specjalnego statutu. Powstanie kursów zostało ogłoszone okólnikiem wydanym przez Ministerstwo (z dnia 28 czerwca 1919 roku) do Inspektorów Szkolnych Okręgowych i Dyrektorów Seminariów Nauczycielskich. Zgodnie z treścią okólnika osoby kończące kursy roczne otrzymywały świadectwa uprawniające do nauczania slojdu w seminariach, szkołach średnich i powszechnych. Po zmianach ilość godzin wykładowych została powiększona do 36 tygodniowo (roboty z drzewa – 12 godzin, papier i tektura – 10 godzin, koszykarstwo – 4 godziny, rysunek – 4 godziny, modelowanie 2 godziny, geometria wykreślna – 2 godziny, historia sztuki – 2 godziny). Kilkoletnie doświadczenie w pracy nad przygotowaniem nauczycieli robót na kursach wykazało, że roczny okres nauki nie wystarczał na przygotowanie odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli robot dla seminariów nauczycielskich i szkół średnich. Na mocy rozporządzenia Ministerstwa WRiOP jednoroczne Państwowe Kursy Robót

ostatecznie na ich podstawie założono Państwowy Instytut Robót Ręcznych (PIRR), przygotowujący – w czasie dwuletnich studiów – nauczycieli robót dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich[544].

Przy PIRR od 1924 roku funkcjonował WKN o kierunku „roboty ręczne i rysunek"[545], którego pogram w dużej mierze pokrywał się z programem I kursu Instytutu.

Tabela 24. Tygodniowy plan nauki na WKN przy PIRR

Lp.	**Przedmioty**	**Liczba godzin tygodniowo**	
		Grupa męska	**Grupa żeńska**
1	Nauka o Polsce współczesnej	2	2
2	Psychologia i pedagogika z dydaktyką	4	4
3	Metodyka robót ręcznych i rysunków	2	2
4	Estetyka form plastycznych	2	2
5	Technologia drewna i metali	1	1
6	Geometria wykreślna i kreślenie techniczne	2	2
7	Rysunek przestrzenny, nauka perspektywy, malarstwo akwarelowe, zasady kompozycji	11	10
8	Modelowanie	–	2
9	Roboty ręczne z tektury i introligatorstwo	6	6
10	Krój, szycie i haft	–	8
11	Roboty ręczne z drewna	8	3
12	Roboty ręczne z metalu	5	–
13	Różne techniki	2	3
14	Obowiązkowa praca w bibliotece	2	2
15	Fizyka – matematyka	1	1
	Razem	48	48

(Źródło: Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego…*, s. 328).

Program obejmował przedmioty z działu A: naukę o Polsce współczesnej, psychologię i pedagogikę z dydaktyką oraz z działu B: metodykę robót ręcznych i rysunków, estetykę form plastycznych, technologię drewna i metali, geometrię wykreślną i kreślenie techniczne, rysunek przestrzenny, naukę perspektywy, malarstwo akwarelowe, zasady kompozycji, roboty ręczne z tektury i introligatorstwo, roboty ręczne z drewna, różne techniki oraz fizykę i matematykę. Przedmioty „modelowanie"

Ręcznych przekształcono w Państwowy Instytut Robót Ręcznych. Wg statutu PIRR z dnia 14 kwietnia 1923 roku głównym celem Instytutu stało się przygotowywanie – w czasie dwuletnich studiów – nauczycieli robót ręcznych dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich. (Zob. Przanowski W., *Państwowy Instytut Robót Ręcznych. Jego rozwój i stan w roku 1933*, Nadbitka Kwartalnika „Praca Ręczna w Szkole" 1933, nr 3-4, s. 180-185).

[544] Wg statutu z dnia 14 kwietnia 1923 roku do zadań Państwowego Instytutu Robót Ręcznych należało: a) kształcenie nauczycieli robót ręcznych dla seminariów nauczycielskich i szkół średnich; b) prowadzenie prac nad metodami nauczania robót ręcznych i praktycznego zastosowania robót w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego; c) opracowywanie modeli warsztatów i narzędzi slojdowych; d) inicjowanie wydawnictw związanych z nauczaniem robót ręcznych; e) udzielanie porad fachowych przy organizowaniu szkolnych pracowni slojdowych; f) prowadzenie badań nad wpływem nauczania robót ręcznych na rozwój umysłowy i fizyczny młodzieży.

[545] W źródłach pojawia się również pod nazwą „kursu rysunkowo-slojdowego".

oraz „krój, szycie i haft” realizowała jedynie grupa żeńska, a „roboty ręczne z metalu” – męska. Wszystkich obowiązywała również dwugodzinna praca w bibliotece. Tygodniowo nauka zajmowała aż 48 godzin. Absolwenci rocznego WKN mieli pierwszeństwo w ubieganiu się o przyjęcie na II rok PIRR. Z podobnych udogodnień korzystali słuchacze, którzy ukończyli WKN w Krakowie, Mysłowicach i Lwowie, gdzie obowiązywał kierunek „roboty ręczne i rysunek” (od 1934 „zajęcia praktyczne i rysunek”)[546].

W roku 1934 do programu WKN przy PIRR (grupa zajęć praktycznych i rysunku) włączono elementy ogrodnictwa. Na przedmiot ten przeznaczono trzy godziny tygodniowo. Jesienią i wiosną w ogródkach Instytutu odbywały się zajęcia praktyczne, zimą zaś słuchacze uczestniczyli w wykładach teoretycznych, które prowadził Adam Majewski – były dyrektor Zakładów Ogrodniczych Ulricha w Warszawie[547]. W tym samym roku ministerstwo WRiOP zorganizowało kurs gospodarstwa domowego dla absolwentek PIRR i WKN, który odbywał się w dniach od 16 czerwca do 14 lipca przy Pierwszej Miejskiej Szkole Rękodzielniczej w Warszawie. Naukę prowadziły Zofia Dowiattówna i Anna Olszewska[548].

Program WKN dla poszczególnych grup przedmiotów realizowany był także w ramach kursów organizowanych przez inne instytucje państwowe i prywatne. Na przykład w Łodzi, Lesznie, Bydgoszczy, Nowym Sączu, Sosnowcu i Lublinie funkcjonowały dwuletnie prywatne popołudniowe kursy robót ręcznych o programie rocznych WKN[549].

Działalność WKN łączyła się także z funkcjonowaniem kursów wakacyjnych uruchamianych cyklicznie w celu zmniejszenia braków kadrowych[550]. Okólnik Ministerstwa WRiOP z 1926 roku dotyczący organizacji kursów wakacyjnych dla

546 Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego…*, s. 328.
547 *Kronika Instytutu Robót Ręcznych*, „Praca Ręczna w Szkole” 1934, nr 3-4, s. 222.
548 Tamże, s. 223.
549 Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego…*, s. 154.
550 Już w pierwszym roku istnienia Ministerstwa WRiOP (1917/18) liczba wakacyjnych kursów państwowych na objętym przez polskie władze szkolne terenie wynosiła 42, w 1921/22 liczba ich wzrosła już do 125. Pierwotnie kursy wakacyjne miały charakter ogólnych kursów dokształcających. W ramach programu realizowano następujące przedmioty: pedagogikę, religię, język polski, historię, matematykę, przyrodę, geografię, rysunek, śpiew, gimnastykę, higienę, oraz przedmioty ekonomiczne i społeczne. Na wielu kursach uwzględniano również metodykę poszczególnych przedmiotów z praktyką. Najczęściej wykorzystywana metodą był wykład. Obok kursów o charakterze ogólnym funkcjonowały kursy łączące jedną lub dwie pokrewne dziedziny. Od roku 1918/19 wg ministerialnych wytycznych kursy składały się przeciętnie z 2 lub 3 nauczycieli oraz 40–50 słuchaczy. Z czasem liczba przedmiotów wykładanych na kursie ograniczała się do maksimum trzech pokrewnych. W latach 1918-1922 na terenie kraju odbyło się łącznie 13 kursów rysunku, 9 śpiewu, 7 robót ręcznych i 3 kursy gospodarstwa kobiecego. (Zob. *Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Organizacja i rozwój w latach od 1918 do 1922*, Warszawa 1924, s. 12, 15, 28-29).

nauczycieli szkół powszechnych informował, że kursy te przeznaczone dla czynnych nauczycieli kwalifikowanych są formą przygotowania do egzaminu wstępnego na WKN[551], zatem wiążą się z „wprowadzeniem słuchaczy w materiał naukowy przewidziany dla Wyższego Kursu Nauczycielskiego oraz z zaznajomieniem ich z metodą pracy naukowej i nowoczesnymi metodami nauczania”[552].

Szczegółowy program WKN ukazał się roku 1923[553]; został ujęty w taki sposób, aby umożliwić wykładowcom samodzielny dobór materiału naukowego. Mimo ogólnego zarysu zobowiązywał nauczyciela do gruntownego opracowania jednego – dowolnie wybranego – działu[554].

---

[551] Swoją działalnością w zakresie kursów wakacyjnych wyróżniało się funkcjonujące od 1928 roku Wakacyjne Ognisko Muzyczne (MOW) przy Liceum Krzemienieckim. Miało ono charakter regularnych studiów zaocznych, a po latach stało się ich prototypem. Kierownictwo muzyczno-dydaktyczne sprawował Bronisław Rutkowski, ogólnopedagogiczne – Stanisław Dobrowolski. Ponadto uczyli w nim wybitni polscy kompozytorzy, teoretycy, wykonawcy (Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, „Annales Universitatis Maria Curie-Sklodowska” 2003, nr 1, s. 180). Według statutu z 15 czerwca 1929 roku celem MOW było: szerzenie kultury muzycznej w kraju; przygotowanie uzdolnionych nauczycieli śpiewu i muzyki, kierowników chórów, dyrygentów orkiestr amatorskich i zespołów instrumentalnych; organizowanie konkursów, koncertów i odczytów muzycznych; oraz prowadzenie poradni muzycznej. Do MOW mogli zostać przyjęci nauczyciele szkół powszechnych, zarówno państwowych i prywatnych, nauczyciele szkół innych typów uczący muzyki i śpiewu, a także wyjątkowo kierownicy chórów i orkiestr amatorskich nie będący nauczycielami. O przyjęciu do MOW decydował egzamin wstępny. MOW organizował szereg kursów – ciągłych bądź doraźnych – takich jak: kurs śpiewu w zakresie programu WKN; muzyki i śpiewu w zakresie egzaminu na nauczycieli szkół średnich; gry na instrumencie: skrzypcach, fortepianie, organach; kierowników chórów; dyrygentów orkiestr; oraz kursy doraźne poświecone jednemu działowi muzycznemu, np. metodyce nauczania śpiewu, pieśni ludowej, harmonii i kontrapunktowi, itd. Kursy doraźne trwały od 10 dni do 6 tygodni. Kursy ciągłe obejmowały okres od roku do 4 lat i odbywały się podczas zjazdów wakacyjnych i w trakcie roku szkolnego (korespondencyjnie). Nauka na kursach była bezpłatna. Absolwenci kursu otrzymywali stosowne zaświadczenia (Dz. Urz. MWRiOP 1929, nr 7, poz. 110 (*W sprawie statutu Muzycznego Ogniska Wakacyjnego dla nauczycielstwa szkół ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich w Krzemieńcu*)).

Ognisko cieszyło się dużym zainteresowaniem nie tylko dzięki programowi i gronu pedagogicznemu składającemu się z wybitnych specjalistów, ale również dzięki walorom krajobrazowym samego Krzemieńca oraz atmosferze panującej na kursach wakacyjnych. Uczestnicy przyswajali wiedzę w sposób pozwalający czerpać z muzyki maksimum przyjemności, a ponadto czas spędzony w krzemienieckim liceum umilały kursantom koncerty, audycje muzyczne, wycieczki, biwaki oraz zabawy taneczne (*Jednodniówka M.O.W. Liceum Krzemienieckiego*, czerwiec-lipiec 1934, s. 2-4, 15).

W roku 1935, gdy Krzemieniec stał się ważnym ośrodkiem kultury artystycznej (w tym ruchu malarskiego) zrodził się pomysł stworzenia Wakacyjnych Ognisk Rysunkowych (ROW). Pierwotnie projekt przewidywał stworzenie w Krzemieńcu szkoły malarskiej, ale ostatecznie zadecydowano o organizacji ROW, którego twórcami byli Kazimierz Mitera i Emil Krcha. Ognisko rozpoczęło swoją działalność w 1936 roku. Zajęć nie prowadzili pedagodzy, ale artyści; wśród nich: Władysław Lam, Jan Cybis, Jerzy Wolf, Czesław Rzepiński, Stanisław Szczepański, Hanna Rudzka-Cybisowa, Eustachy Wasilkowski, Emil Krcha i wielu innych. W 1938 kurs przeniesiono do Wiśniowca. Łącznie odbyły się jedynie cztery zjazdy wakacyjne (Sheybal-Rostek A., *Krzemieniec i Liceum Krzemienieckie w latach 1920-1939*, „Niepodległość i Pamięć” 2008, nr 27, s. 312).

[552] *Organizacja kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych w 1926*, Warszawa 1926, s. 3.

[553] Drugie wydanie programu WKN ukazało się w roku 1937 i nie uległo istotnym zmianom.

[554] Żukowska A. M., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli…*, s. 67.

Tabela 25. Program rysunku WKN z roku 1937

Dział programu	Zakres wymagań	Literatura
Umiejętności praktyczne	Rysowanie z natury i pamięci brył płaskich i przestrzennych z uwzględnieniem perspektywy, światłocienia i kolorystyki. Technika rysunku: ołówkiem, węglem, piórkiem, akwarelami, pastelami i kredką. Rysowanie kredą na tablicy.	Misky L., *Plastyczne uzmysławianie przedmiotów*
Zdobnictwo	Znajomość rodzajów rytmu zdobniczego i zasad budowy ornamentu płaskiego z uwzględnieniem materiału i techniki wykonania.	Homolacs K., *Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych*
Metodyka nauczania rysunku	Znajomość programów i rodzajów ćwiczeń rysunkowych w szkole powszechnej. Metodyka nauczania rysunku w poszczególnych oddziałach szkoły powszechnej.	Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka.* Policht H., *Nauka rysunku, cz. I, II.* Policht H., Leńczyk G., *Podręcznik do nauczania rysunków.*
Wiadomości z zakresu nauk plastycznych	Style historyczne. Znajomość cech charakterystycznych dla architektury świeckiej i kościelnej (ze szczególnym uwzględnieniem architektury polskiej). Współczesne malarstwo polskie (Grottger i Matejko).	Cieśla H., *Style historyczne* Domaniewski C., Wawrzeniecki M., *Rozróżnianie stylów w architekturze* Zubrzycki S., *Zwięzła historia sztuki* Bayet C., *Zarys dziejów sztuki* Frankowski E., *Sztuka ludu polskiego*

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów*, Lwów 1937, s. 41).

Program nauki rysunku składał się z czterech działów: umiejętności praktycznych, zdobnictwa, metodyki nauczania rysunku oraz wiadomości z obszaru nauk plastycznych; w których zakres wchodziło: rysowanie z natury i pamięci z uwzględnieniem perspektywy, światłocienia i kolorystyki (przy wykorzystaniu różnych technik rysunkowych); znajomość podstaw zdobnictwa oraz programu szkoły powszechnej wraz z metodyką; zapoznanie słuchaczy ze stylami historycznymi w architekturze świeckiej i kościelnej oraz ze współczesnym malarstwem polskim. W programie wskazano na twórczość Artura Grottgera i Jana Matejki, czyli malarzy XIX wiecznych. Poszerzenie zakresu treści mogła stanowić wymieniona w programie literatura; zwłaszcza obecność wśród polecanych pozycji *Sztuki dziecka* Stefana Szumana świadczyła o pewnym postępowym podejściu, choć bardzo słabo zarysowanym. Zwłaszcza w dziale „wiadomości z zakresu nauk plastycznych" dostrzegalne jest pominięcie ówczesnych trendów w sztuce; opracowania

S. Zubrzyckiego i C. Bayet'a nie poruszały zagadnień sztuki najnowszej, pochodzącej z przełomu wieków i pierwszych dziesięcioleci wieku XX.

Tabela 26. Program zajęć praktycznych WKN z roku 1937

Dział	**Najistotniejsze treści**	**Literatura**
Roboty z papieru	Składanki i modele (możliwe do wykorzystania jako pomoce naukowe w przedszkolu).	
Roboty z kartonu	Bryły: sześcian, prostopadłościan o dowolnej podstawie, graniastosłup o podstawie wieloboku umiarowego, ostrosłup o dowolnej podstawie, ostrosłup ścięty, stożek, stożek ścięty, walec, dowolny wielościan na podstawie zasad krystalografii.	
Roboty z tektury	Oklejanie i naklejanie obrazu (mapy, rozkładu godzin); pudełko na minerały, tacki o rożnych podstawach, pudełka na wizytówki, pudełka na listy, pudełka aptekarskie okrągłe i owalne, pudelka na owady, drobna galanteria.	
Introligatorstwo	Zszywanie zeszytów, książek na taśmy i sznurki. Wykonywanie okładki na notes, oprawa książek w półpłótno i całe płótno. Barwienie papierów introligatorskich.	
Roboty z drewna	Znajomość i poprawne użytkowanie narzędzi stolarskich i tokarskich. Praktyczne wykonywanie modeli ujętych w programie klas V-VII szkoły powszechnej.	Wojnarowicz F., *Nauczanie robót z drewna* (kurs niższy i średni) Kuśmierski F., *Konstrukcja wyrobów drewnianych* Kuśmierski F., *Jak obliczać deski, bale i belki**
Koszykarstwo	Wyplatanie z rafii, łyka, wikliny i pedyku. Techniki łączenia i przeplatania. Wykonywanie modeli według programu szkoły powszechnej.	
Roboty z metalu	Ćwiczenia w cięciu, zginaniu i łączeniu drutu, blachy oraz pasków żelaznych przy pomocy lutowania i nitowania.	Pietrzykowski P., *Prace z metalu*
Szkło	Cięcie, wyrównywanie, matowanie szkła. Cięcie, wyrównywanie, zaokrąglanie, zatapianie, łączenie, wydłużanie i wydmuchiwanie szklanych rurek.	Chojnacki S., *Obróbka szkła*
Pomoce naukowe	Przygotowywanie podstawowych pomocy naukowych, tj. liczydło, zegar słoneczny, mapa plastyczna, igła magnetyczna, poziomnica, waga, dźwignia, kołowrót, bryły geometryczne z drutu itp.	Czyżycki W., Huber J., *Jak wykonać samemu pomoce naukowe, cz. I, II.* Huber J., *Jak wykonać samemu pomoce naukowe cz. III**
Rysunek techniczny	Siatki, rzuty i przekroje modeli. Opanowanie posługiwania się przyrządami kreślarskimi. Znajomość skali.	
Technologia	Znajomość materiałów wykorzystywanych w robotach ręcznych objętych zakresem programu szkoły powszechnej.	Bojarski B., *Technologia pracy ręcznej* Zientarski, *Technologia drzewa**

*pozycje zalecane, ale nieobowiązkowe
(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów*, Lwów 1937, s. 41-43).

Do treści objętych programem robót ręcznych WKN należały:

1. Znajomość programu robót ręcznych w szkole powszechnej ze szczególnym uwzględnieniem klasy VII;
2. Pogłębiona wiedza w zakresie robót z papieru, kartonu, tektury, metalu, drewna oraz introligatorstwa i koszykarstwa;
3. Umiejętność wykorzystania podstawowych pomocy naukowych;
4. Rysunek techniczny;
5. Technologia materiałów;
6. Historyczny rozwój robót ręcznych u kraju i za granicą.

Program robót ręcznych prezentował szeroki wybór ćwiczeń, które odznaczały się przede wszystkim praktycznością i użytecznością wykonanych w ich ramach przedmiotów. Słuchacze mieli nabyć konkretne umiejętności, uzupełnione o wiedzę technologiczną, oraz przyswoić sobie zasadę celowości pracy, wyrażającą się m.in. w tworzeniu pomocy dydaktycznych odpowiednich dla różnych typów szkół i przedszkoli. Zalecaną w poszczególnych działach literaturę metodyczną uzupełniały następujące pozycje: Sowiński M., *Nauczanie robót ręcznych, cz. I, II*; Rowid H., *Szkoła twórcza*; Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy*. W programie wyraźnie brakuje opracowań dotyczących historycznego rozwoju robót ręcznych w kraju i za granicą. Po części wynikało to zapewne z niedostatków literatury w tym obszarze[555].

Tabela 27. Program robót kobiecych WKN z roku 1937

Dział	Treści	Literatura
Krój I szycie	Znajomość modelowania form, kroju i szycia: bielizny osobistej damskiej, męskiej i dziecięcej oraz bielizny pościelowej. Mereżka i haft biały stosowany do zdobienia bielizny.	Gutkowska M., *Historia ubiorów* Błotnicki T., *Zarys historii ubiorów*
Krawiectwo	Krój i szycie sukienki dla dziewczynki, bluzki, spódniczki, sukni oraz ubranka dla chłopczyka	
Trykotarstwo	Dokładna znajomość wykonywania robót szydełkowych i drutowych w zakresie programu szkoły powszechnej	Seria Wydawnictwa „Bluszcz" – *Szydełkiem dla młodzieży*
Praca z maszyną do szycia	Konserwacja maszyny do szycia. Znajomość poszczególnych części składowych oraz przyborów ułatwiających pracę	
Zdobnictwo	Kolekcjonowanie szkiców, motywów ludowych związanych z danym okręgiem szkolnym i umiejętność dostosowywania tych motywów do celów szkolnych. Dokładna znajomość haftu białego i kolorowego oraz podstaw kompozycji	Gawrońska H., *Haft wełną* Strassburger B., *Mereżki*

[555] Jednakże dość znaną pozycją traktującą o zagranicy, która mogła znaleźć się w zestawieniu był chociażby *Slojd: wskazówki metodyczne* M. Dunin-Sulgustowskiej (Warszawa 1924).

Technologia	Praktyczna i teoretyczna znajomość materiałów wykorzystywanych do robót kobiecych w szkole	Bolland A., Wątorska W., *Towaroznawstwo włókiennicze* Sekcja Ogniska Met., *Len, przetwórstwo i hodowle*

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów*, Lwów 1937, s. 43-44).

Program WKN przewidywał również naukę robót kobiecych, w zakres których wchodziły: krój i szycie, krawiectwo, trykotarstwo, praca z maszyną do szycia, zdobnictwo oraz technologia. Podobnie jak w przypadku robót ręcznych dominującą cechą objętych programem treści była użyteczność i możliwość wykorzystania zdobytych umiejętności w życiu codziennym. Elementy zdobnictwa ograniczały się do znajomości podstaw kompozycji, haftów i mereżek oraz zdolności użycia motywów ludowych pochodzących z najbliższego otoczenia do celów szkolnych. Literaturę poszczególnych działów uzupełniały *Roboty kobiece w szkole* M. Rudzińskiej.

Tabela 28. Program śpiewu WKN z roku 1937

Dział	**Treści**	**Literatura**
Teoria	Pojecie muzyki i jej podział. Rytm, takt, ich rodzaje i formy. Pisownia muzyczna. Tempo. Terminologia. Dźwięk a ton. Układ tonów. Skala i rodzaj głosów żeńskich i męskich. Klucze muzyczne. Znaki chromatyczne. Diatonika, chromatyka i enharmonia. Klawiatura. Budowa gamy durowej i molowej. Budowa gam krzyżykowych i bemolowych. Transpozycja. Konsonans a dysonans. Odległości tonalne (interwale) określenie liczbowe i rodzajowe. Triada muzyczna. Kadencje z uwzględnieniem akordów septymowych. Pieśni wielogłosowe. Dynamika i agogika.	Niewiadomski S., *Wiadomości z muzyki, zasadnicze i ogólne* Joteyko T., *Zasady muzyki* Garbusiński K., i Leńczyk G., *Melodie, cz. II*
Solfeż	Budowa narządów oddechowych, głosowych i słuchowych. Emisja głosu. Poprawna dykcja. Wiadomości z zakresu akustyki. Trafianie głosem wszystkich odległości tonalnych. Zapisanie usłyszanej melodii. Czytanie nut głosem w kluczach: wiolinowym, sopranowym i basowym. Posługiwanie się przy solfeżu i pieśniach kamertonem: „a" i „e". Zaśpiewanie dowolnie przygotowanej pieśni dopracowanej pod kątem ekspresji.	Mayzner 'I'., *Jak realizować program, cz. I, II* Hławiczka K., *Nauka śpiewu w szkole powszechnej* Tenże, *Główne zagadnienia metodyczne nauki śpiewu* Tenże, *Polski solfeż, cz. I, II, III, IV* Kazuro S., *Mały solfeż, cz. I-V* Maszyński P., *Początki śpiewu zbiorowego* Heising R., *Katechizm metodyczny do nauczania śpiewu*
Metodyka	Znaczenie nauki śpiewu w życiu narodowym i społecznym. Związek nauki śpiewu z innymi przedmiotami. Metodyczne opanowanie ćwiczeń oddechowych, rytmicznych, słuchowych, głosowych i pieśni. Gruntowna znajomość programu nauki śpiewu (w szczególności dla klasy VII szkoły powszechnej) i zagadnień metodycznych związanych z jego realizacją.	
Śpiew chóralny	Czytanie partytur chóralnych. Prowadzenie	Hławiczka K., *Pieśni regionalne*

	chóru. Organizacja chóru szkolnego. Repertuar pieśni.	*(12 zeszytów)* Heising R., *Cześć polskiej ziemi* Noskowski Z., *Śpiewnik dla młodzieży, cz. I, II.* Mayzner T., *Mój śpiewnik* Tegoż, *Z piosenką.* Tegoż, *Śpiewnik Hani*
Gra na skrzypcach	Gamy dwuoktawowe dur i moll do 7 znaków przykluczowych. Trójdźwięki rozłożone stopnia I, IV, V i dominant septymowego z zastosowaniem pozycji mieszanych do piątej włącznie. Gra w kluczu basowym. Transpozycja pieśni o tercję niżej (w kluczu sopranowym), o oktawę wyżej w kluczu wiolinowym. sopranowym i basowym.	Maleczek S., *Szkoła gry na skrzypcach* Jahnke E., *Gamy i trój dźwięki rozłożone* Wohlfahrt, Op. 74 Sitt, *Op. 32, zesz. II i III*
(lub) Gra na fortepianie	Gamy dwuoktawowe dur i moll do 7 znaków przykluczowych (mollowe, harmoniczne i melodyjne). Trójdźwięki foniczne. Równorzędne pasaże w obrębie 2 oktaw. Granie a vista pieśni 3 i 4 głosowych, bądź łatwego akompaniamentu do pieśni solowych.	Czerny K., *100 ćwiczeń na fortepian* Szwarc H., *Szkoła gry na fortepianie, cz. I* Różycki A., *Szkoła gry na fortepianie* Żukowski O.M., *Dumki polskie, Cz. I, II*

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów*, Lwów 1937, s. 44-46).

Program śpiewu WKN obejmował podstawy teorii muzyki, solfeż, metodykę przedmiotu, śpiew chóralny, a także grę na skrzypcach lub fortepianie. Elementarną wiedzę słuchaczy z zakresu pojęć muzycznych i ich umiejętności praktyczne zdobyte podczas różnorodnych ćwiczeń (oddechowych, głosowych, rytmicznych i słuchowych, itd.) dopełniała znajomość doniosłej roli śpiewu w życiu narodowym i społecznym oraz zdolność do włączania go w proces nauczania innych przedmiotów. Uczestnicy WKN mieli możliwość nauki gry na skrzypcach lub fortepianie; doskonalili także umiejętności prowadzenia i organizacji chóru szkolnego, który odgrywał znaczącą rolę w wyższych klasach szkoły powszechnej. Należy podkreślić bogaty – jak na tak krótki okres nauki – wykaz literatury załączony do programu. Pozycje autorstwa m.in. T. Mayznera, K. Hławiczki, S. Kazuro, P. Maszyńskiego, T. Joteyki w większości należały do wydawnictw okresu dwudziestolecia.

Istnienie Wyższych Kursów Nauczycielskich wynikało bezpośrednio z systemu kształcenia nauczycieli, który sam w sobie uznawany był za formę przejściową na drodze do wyżej zorganizowanych studiów nauczycielskich. WKN odegrały istotną rolę w procesie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół powszechnych, jednak ich funkcjonowanie wykazywało poważne braki organizacyjne. H. Rowid wskazywał na zbyt długą – czasami wieloletnią – przerwę między ukończeniem seminarium

a wstąpieniem na kurs, która utrudniała słuchaczom podjęcie na nowo systematycznej pracy umysłowej oraz na samą strukturę przyjętego programu.

„Opanowanie np. w ciągu roku materiału z grupy humanistycznej, jak z języka polskiego i języka obcego, a nadto materiału z zakresu przedmiotów pedagogicznych, zwłaszcza wobec skromnego przygotowania naukowego jakie daje seminarium, przekracza nieraz siły słuchaczy i powoduje przeciążenie i powierzchowność pracy. Wobec tego wskazane byłoby ograniczenie programu do jednego tylko przedmiotu obranego, lub też rozszerzenie okresu studiów do dwóch lat”[556].

Pomimo szeregu braków organizacyjnych WKN odegrały ważna rolę w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych pragnących doskonalić swoje umiejętności zawodowe i rozwijać się intelektualnie. Wymagające egzaminy wstępne i końcowe podnosiły prestiż kursów[557]. Kiedy w roku 1936 ZG ZNP (który na początku lat trzydziestych przejął kierownictwo nad WKN) ogłosił statut dla związkowych WKN, w myśl którego kursy mogły być organizowane jedynie w miastach będących siedzibą Zarządu Okręgu ZNP oraz ograniczył ich dostępność (przyjmowano wyłącznie nauczycieli – stałych członków ZNP), wciąż cieszyły się one niesłabnącym zainteresowaniem[558]. Absolwenci WKN uzyskiwali pewne przywileje, m.in.: mieli pierwszeństwo w ubieganiu się o wyższe stanowiska w szkolnictwie oraz otrzymywali gratyfikację finansową w postaci wzrostu wynagrodzenia o 5% miesięcznie[559].

Wraz z powiększaniem się liczby absolwentów WKN oraz innych zakładów kształcenia nauczycieli – reprezentujących wyższy poziom od seminariów nauczycielskich – wzrastała ranga zawodu nauczyciela szkół powszechnych i samych szkół powszechnych, które stanowiły dla większości obywateli jedyną dostępną ścieżkę edukacyjną. Od sukcesywnego podnoszenia poziomu kształcenia na etapie początkowym zależał kulturalny i cywilizacyjny rozwój całego społeczeństwa[560].

---

[556] Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa 1931, s. 186.
[557] WKN cieszyły się powszechnym uznaniem. Program WKN realizowano nawet w obozach jenieckich podczas II wojny światowej, a także w pierwszych latach po wyzwoleniu. Zlikwidowano je dopiero w momencie powołania Studiów Nauczycielskich w 1954 roku. (Hellwig J., Kowalczyk L., *Wyższe Kursy Nauczycielskie jako forma podnoszenia kwalifikacji czynnych nauczycieli szkół powszechnych i podstawowych w Polsce (1918-1954)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, nr 1, s. 74).
[558] Boguszewska A., *Wyższe Kursy Nauczycielskie…,* s. 21.
[559] Hellwig J., Kowalczyk L., *Wyższe Kursy Nauczycielskie jako forma podnoszenia kwalifikacji czynnych nauczycieli szkół powszechnych i podstawowych w Polsce (1918-1954)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, nr 1, s. 74.
[560] Tamże, s. 74.

Zakończenie

W niniejszej pracy starano się przedstawić założenia realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w latach międzywojennych. Zagadnienie to wymagało przybliżenia struktur organizacyjnych szkolnictwa powszechnego na tle przemian społeczno-politycznych, ze szczególnym uwzględnieniem ideałów wychowawczych endecji i sanacji. Analizie poddano treści zawarte w programach nauczania rysunku, śpiewu i robót ręcznych obowiązujących przed i po reformie oświatowej z roku 1932. Zwrócono uwagę na metody nauczania przedmiotów artystycznych, które usystematyzowano według ujawnianych przez nie cech statyzmu i dynamizmu dydaktycznego. Dokonano przeglądu wybranych pozycji z literatury metodycznej będącej w powszechnym użyciu w okresie dwudziestolecia. Dla kompletności obrazu przedstawiono zakres nauczania przedmiotów artystycznych w zakładach kształcenia nauczycieli dla szkół powszechnych.

Opracowaniu przedstawionych tu zagadnień przyświecało przekonanie o konieczności ukazania najistotniejszych założeń leżących u podstaw realizacji przedmiotów artystycznych, zawartych w aktach normatywnych i literaturze przedmiotu. W analizie zgromadzonego materiału wzięto pod uwagę tylko te podręczniki, które funkcjonowały w rzeczywistości szkolnej międzywojnia; były niejednokrotnie polecane na łamach czasopism lub uzyskały rekomendację ministerstwa. Przy charakterystyce poszczególnych metod zaznaczono powszechny lub eksperymentalny wymiar ich wykorzystania. W procesie badawczym uwzględniono: potrzebę ukazania rysunku, śpiewu oraz robót ręcznych jako grupy przedmiotów artystycznych; konieczność pogłębienia zbadanej, jak dotąd jedynie w niewielkim stopniu problematyki nauczania robót ręcznych na poziomie szkół powszechnych; oraz słuszność przypomnienia doświadczeń pedagogicznych okresu międzywojennego, stanowiących nieocenione źródło refleksji i inspiracji dla współczesności.

Przeprowadzone badania wykazały, że rysunek, śpiew oraz roboty ręczne zajmowały istotne i stałe miejsce w programach szkół powszechnych na przestrzeni całego dwudziestolecia. Przedmioty te traktowano jako grupę przedmiotów artystycznych[561], które miały uzupełniać się na różnych poziomach pracy dydaktycznej.

561 Ewentualnie artystyczno-technicznych.

Przedmioty artystyczne zalecano stosować jako pomocnicze w stosunku do innych zajęć nauczanych w szkole.

Istotą nauczania przedmiotów artystycznych było kształcenie zmysłów, wprowadzanie w świat estetycznego piękna i polskiej kultury, wyposażanie uczniów w umiejętności techniczne i praktyczne, możliwe do wykorzystania w życiu codziennym.

Programy nauczania, zarówno treści nauczania, jak i wskazówki metodyczne, zawierały elementy charakterystyczne dla myśli edukacyjnej obozów politycznych sprawujących w danym czasie władzę oświatową. Szczególnie wyraźnie zaznaczyły się ideały wychowania państwowego propagowane przez sanatorów po roku 1932.

Wśród metod nauczania przeważały metody tradycyjne, opierające się na obserwacji i odtwarzaniu podanych przez nauczyciela wzorów. Metody wywodzące się z nurtu nowego wychowania, podkreślające poznawczą rolę przedmiotów artystycznych i znaczenie swobodnej twórczości dla naturalnego rozwoju, były zmarginalizowane; najczęściej występowały incydentalnie, głównie w szkołach stopnia średniego.

Analiza literatury metodycznej dowiodła, że większość wykorzystywanych podręczników miała charakter wybitnie praktyczny; dostarczała nauczycielom gotowego i przystępnego w formie materiału, opatrzonego zazwyczaj oszczędnym komentarzem teoretycznym. Na kartach literatury przedmiotu przeważały metody tradycyjne. Należy odnotować znaczący wpływ badań S. Szumana na stosunek autorów do etapów rozwoju rysunkowego dziecka. Dostrzegalne są znaczne braki w literaturze służącej realizacji przedmiotów wchodzących w zakres zajęć praktycznych, w szczególności robót kobiecych, zajęć z zakresu kultury życia codziennego, zajęć ogrodniczych, gospodarstwa domowego oraz zajęć gospodarczych i hodowlanych.

Przygotowanie nauczycieli przedmiotów artystycznych dla szkół powszechnych różniło się zakresem w zależności od zakładu kształcenia lub kursu. Jednakże ogólny poziom przygotowania rzadko wykraczał poza materiał i metodykę przewidziane dla siedmioletniej szkoły powszechnej. Wyjątek stanowiły liceum pedagogiczne i seminarium, w których istniała możliwość nauki gry na wybranym instrumencie w ramach zajęć nadobowiązkowych.

Docenić należy, że specjaliści, artyści oraz sami nauczyciele wyrażali zaniepokojenie niedostatkami obecnymi w nauczaniu rysunku, śpiewu i robót ręcznych oraz w systemie kształcenia kandydatów do zawodu. W trakcie całego dwudziestolecia międzywojennego podnosiły się głosy o konieczności powołania uczelni, która

kształciłaby nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym. Na łamach czasopism pojawiały się interpretacje zagranicznych metod, artykuły upowszechniające nowatorskie rozwiązania i spojrzenia na twórczość i aktywność ucznia. Za nieocenione należy uznać dostrzeganie wychowawczych walorów kształcenia artystycznego oraz docenianie piękna kultury narodowej, ludowej i regionalnej. Pamiętać należy, że upowszechnienie kształcenia w ogóle – niezależnie od jego niedostatków – było doniosłym krokiem w kierunku egalitaryzacji życia społecznego.

Bibliografia

Źródła archiwalne

1. Biblioteka Cyfrowa UMCS
2. Biblioteka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
3. Biblioteka Publiczna im. H. Łopacińskiego w Lublinie
4. Biblioteka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
5. Chełmska Biblioteka Cyfrowa
6. Dolnośląska Biblioteka Cyfrowa
7. Kujawsko-Pomorska Biblioteka Cyfrowa
8. Pedagogiczna Biblioteka Cyfrowa
9. Podkarpacka Biblioteka Cyfrowa
10. Podlaska Biblioteka Cyfrowa
11. Pomorska Biblioteka Cyfrowa
12. Radomska Biblioteka Cyfrowa
13. Repozytorium Cyfrowe Instytutu Filozofii i Socjologii PAN
14. Śląska Biblioteka Cyfrowa
15. Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa

Źródła drukowane

1. „Dziennik Urzędowy Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego" 1917.
2. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego" 1918-1939.
3. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej" 1918-1939.
4. *Jednodniówka M.O.W. Liceum Krzemienieckiego*, czerwiec-lipiec, Krzemieniec 1934.
5. *Katalog dzieł pedagogicznych*, nakładem Zarządu Głównego Towarzystwa Szkoły Ludowej, Kraków 1928.
6. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Dz. U. RP 1921, nr 44, poz. 267.
7. *Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Organizacja i rozwój w latach od 1918 do 1922*, wyd. MWRiOP, Warszawa 1924.

8. *Mały Rocznik Statystyczny*, wyd. GUS, 1938.
9. *Mały rocznik statystyczny*, pod red. Szturm de Sztrem E., wyd. GUS, Warszawa 1939.
10. *O budowie publicznych szkół powszechnych*, Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 144.
11. *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*, Dz. Urz. MWRiOP, 1919r., nr 2, poz. 3.
12. *O obowiązku szkolnym,* Dz. Urz. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 2.
13. *O ocenie i używaniu książek szkolnych i środków naukowych dla szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących, liceów pedagogicznych, seminariów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli*, Dz. Urz. MWRiOP 1934, nr 3, poz. 37.
14. *O tymczasowym ustroju władz szkolnych*, Dz. U. RP 1920, nr 50, poz. 304.
15. *O ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych*, Dz. Urz. MWRiOP, 1919r., nr 14, poz. 1.
16. *O ustroju szkolnictwa*, Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389.
17. *O używaniu i ocenie książek szkolnych oraz pomocy naukowych dla szkół zawodowych*, Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 2, poz. 32.
18. *O zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych*, Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 143.
19. *Organizacja kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych w 1926*, wyd. MWRiOP, Warszawa 1926.
20. *Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919-1936. Organizacja i program nauki*, nakładem Państwowego Pedagogium w Krakowie, Kraków 1936.
21. *Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski. Statut i program*, wyd. MWRiOP, Warszawa 1923.
22. *Preparandy Nauczycielskie*, wyd. MWRiOP, Warszawa 1922.
23. *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania,* wyd. MWRiOP, Lwów 1938.
24. *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, wyd. MWRiOP, Warszawa 1921.
25. *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, wyd. MWRiOP, Warszawa 1926.
26. *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*, wyd. MWRiOP, Lwów 1934.

27. *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Rysunki,* wyd. MWRiOP, Warszawa 1923.
28. *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Roboty, roboty kobiece, gospodarstwo domowe,* wyd. MWRiOP, Warszawa 1921.
29. *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Śpiew,* wyd. MWRiOP, Warszawa 1920.
30. *Przepisy normalne Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie norm druku książek szkolnych*, Dz. Urz. MWRiOP 1920, nr 16, poz. 107.
31. *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, wyd. GUS, Warszawa 1929.
32. *Rocznik szkolnictwa polskiego*, pod red. H. Rygiera, Warszawa 1919.
33. *Rozkład godzin w szkołach powszechnych*, wydanie I, wyd. MWRiOP, Warszawa 1919.
34. *Rozkład godzin w szkołach powszechnych*, wydanie III, wyd. MWRiOP, Warszawa 1925.
35. *Statut i regulamin Państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich*, wyd. MWRiOP, Warszawa 1937.
36. *Statut publicznych szkół powszechnych*, Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194.
37. *Tymczasowy program nauczania w preparandach nauczycielskich,* [w:] *Preparandy Nauczycielskie*, wyd. MWRiOP, Warszawa 1922.
38. *W sprawie oceny książek szkolnych i środków naukowych*, Dz. Urz. MWRiOP 1927, nr 4, poz. 53.
39. *W sprawie statutu Muzycznego Ogniska Wakacyjnego dla nauczycielstwa szkół ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich w Krzemieńcu*, MWRiOP 1929.
40. *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów,* wyd. MWRiOP, Lwów 1937.
41. *Zarządzenie w sprawie programu i organizacji nauki na Państwowych Kursach Nauczycielskich*, Dz. Urz. MWRiOP 1929, nr 7.
42. *Zarządzenie w sprawie Statutu Państwowych Pedagogiów*, Dz. Urz. MWRiOP 1928, nr 8.
43. *Zarządzenie w sprawie statutu PKN*, Dz. Urz. MWRiOP 1928, nr 7.

Czasopisma

1. „Bibliografia Pedagogiczna” 1921-1926
2. „Głos Nauczycielski” 1930
3. „Kształt i Barwa” 1914
4. „Muzeum” 1923
5. „Muzyka w szkole” 1929
6. „Niepodległość i Pamięć” 2008
7. „Oświata i Wychowanie” 1932
8. „Polityka i Społeczeństwo” 2004,
9. „Praca Ręczna w Szkole” 1927, 1933, 1934
10. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, 2001
11. „Przegląd Narodowy” 1912, 1917
12. „Przyjaciel Szkoły” 1932
13. „Roboty Ręczne i Rysunki” 1930
14. „Ruch Pedagogiczny” 1936/1937
15. „Rysunek i Zajęcia Praktyczne” 1933, 1934, 1935, 1936, 1937-1938
16. „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2017
17. „Szkoła i Nauczyciel” 1925
18. „Śpiew w Szkole” 1933/34
19. „Zrąb” 1932

Opracowania

1. Ambroziewicz W., *Władysław Przanowski i jego dzieło*, wyd. PWN, Warszawa 1964.
2. Andruchowicz T., *Prace ręczne w wychowaniu. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli szkół powszechnych i seminariów nauczycielskich*, Lwów 1924.
3. Araszkiewicz F.W., *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, wyd. PWN, Warszawa 1978.
4. Balicki Z., *Czynniki zachowawcze i postępowe*, [w:] *Dziesięciolecie Przeglądu Wszechpolskiego*, pod red. R. Dmowskiego, Kraków 1905, http://docer.pl/doc/5e8v5, 30.09.2018, (stan z dnia 30.09.2018).

5. Balicki Z., *Kształtowanie charakteru*, „Przegląd Narodowy” 1912, nr 10.
6. Balicki, Z., *Zasady wychowania narodowego. Referat przedstawiony na Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie dnia 1 listopada 1909 roku*, Warszawa 1909.
7. Bandura L., *Szkoła pracy w ujęciu Kerschensteinera*, „Przyjaciel szkoły” 1932, nr 9.
8. Biliński J., *Omawianie obrazów w szkole*, Poznań 1931.
9. Bobieńska N., *Ćwiczenia w rysunku przestrzennym. Na terenie szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum*, Lwów 1931.
10. Bobieńska N., *Pierwsze lata nauczania rysunku w szkole powszechnej*, Lwów 1923.
11. Boepple P., *Die Elemente der Musikalitat. Praeparationen fur den Gesangunterricht in der Volksschule nach den Grundsutzen der Methode Jaques-Dalcroze*, Paryż 1910.
12. Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku dla szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, wyd. UMCS, Lublin 2010.
13. Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w zakresie przedmiotu „Rysunek” w pedagogiach w Drugiej Rzeczypospolitej* [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, pod red. Popka S., Tarasiuka R., wyd. UMCS, Lublin 1995.
14. Boguszewska A., *Wyższe Kursy Nauczycielskie dla nauczycieli rysunku w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Annales Universitatis Maria Curie-Sklodowska” 2007, nr 5.
15. Bojarski B., *Technologia pracy ręcznej. Podręcznik dla nauczycieli robót ręcznych*, Lwów-Warszawa 1924.
16. Borzym S., *Filozofia polska 1900-1950*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1994.
17. Bosio J.F., *Fundamenta początkowe reguł rysunkowych*, Zamość 1805.
18. Bykowski L., *Rysunek w nauce biologii*, „Kształt i Barwa” 1914, r. II, z. 2
19. Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
20. Dawidowicz A., *Problematyka narodowa w myśli politycznej Zygmunta Balickiego*, „Polityka i Społeczeństwo” 2004, nr 1.
21. *Deklaracja Konfederacji Ludzi Pracy*, [w:] Bełcikowska A., *Stronnictwa i związki polityczne w Polsce*, Warszawa 1925.

22. Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. II Państwowe kursy nauczycielskie,* „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 1, Bydgoszcz 1975.
23. Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. I Seminaria nauczycielskie*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 1, Bydgoszcz 1975.
24. Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. III Organizacja nauki śpiewu i muzyki w jędrzejewiczowskich liceach pedagogicznych*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 3, Bydgoszcz 1978.
25. Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. IV Licea pedagogiczne*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 4, Bydgoszcz 1980.
26. Dmowski R., *Myśli nowoczesnego Polaka*, wydanie X, wyd. Wydawnictwo Zachodnie, Wrocław 1994.
27. Dobrowolski S., *System pracowniany,* [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939,* pod red. Dzierzbicka W., Dobrowolski S., wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1963.
28. Dobrowolski S., *Uczenie się pod kierunkiem* [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939,* pod red. Dzierzbicka W., Dobrowolski S., wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1963.
29. Domagała J., *Powszechne wychowanie muzyczne w Płocku w dwudziestoleciu międzywojennym*, wyd. Stowarzyszenie Przyjaciół Chóru „Minstrel”, Płock 2009.
30. Doring W.O., *Główne kierunki nowoczesnej psychologii*, Warszawa 1937.
31. Dormus K., *Ewolucja metod nauczania rysunków jako odbicie pedagogicznych i artystycznych prądów epoki (na przykładzie dziewiętnastowiecznej szkoły galicyjskiej),* [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. 1, pod red. Kurowskiej B., Łapot-Dzierwy K., wyd. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
32. Doroszewski J., *Podstawy prawne funkcjonowania seminariów nauczycielskich i ich rozwój organizacyjny w Polsce w latach 1918-1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, nr 3-4.
33. Doroszewski J., *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937),* wyd. Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin 2002.

34. Doroszewski J., *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin 1999.
35. Downar-Zapolska W., Wierzbińska J., *Podręcznik metodyczny nauki śpiewu dla szkół początkowych pięciodziałowych*, Warszawa 1918.
36. Dunin-Sulgustowska M., *Slojd: wskazówki metodyczne*, Warszawa 1924.
37. Dzierzbicka W., *Podstawy ideowe kształcenia nauczycieli w seminariach*, [w:] *Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich w Polsce*, Warszawa 1937.
38. Dzierzbicka W., *System Decroly*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, pod red. Dzierzbicka W., Dobrowolski S., wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wrocław 1963.
39. Falski M., *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937.
40. Gabriel S., Mazurek J., *Nauka zajęć praktycznych w szkołach powszechnych. Przewodnik metodyczny dla klas V, VI i VII*, Warszawa 1936.
41. Gacki W., *G. Kerschensteiner i Ad. Ferriere jako twórcy nowej szkoły*, Łódź 1931.
42. Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
43. Gerson-Dąbrowska M., *Program i metodyka rysunku dla ochron i szkół podstawowych*, Warszawa 1916.
44. Glasgall H., *Roboty ręczne w dzisiejszym wychowaniu*, wyd. II, Lwów 1931.
45. Gnus R., *Audycje muzyczne w szkole*, „Praca szkolna" – dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego" poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną, nr 7, Warszawa 1930.
46. Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, wyd. PWN, Warszawa 1984.
47. Gorzkowski A., *Roboty: metodyczny podręcznik dla uczących robót w szkołach powszechnych, ułożony według programów MWRIOP*, cz. I, Warszawa 1930.
48. Grotowska H., *Kwalifikacja książek i pomocy szkolnych*, „Oświata i Wychowanie" 1932, nr 8.
49. Grusiewicz M., *Problematyka powszechnej edukacji muzycznej w prasie polskiej okresu międzywojennego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" 2013, scectio L, vol. XI.
50. Hamaide A., *Metoda Decroly*, Warszawa 1926.
51. Hamaide A., *Metoda Decroly*, wyd. 2, Warszawa 1932.

52. Hellwig J., Kowalczyk L., *Wyższe Kursy Nauczycielskie jako forma podnoszenia kwalifikacji czynnych nauczycieli szkół powszechnych i podstawowych w Polsce (1918-1954)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, nr 1.
53. *Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. Miąso J., wyd. PWN, Warszawa 1980.
54. Hławiczka K., *Lekcja praktyczna z nauki śpiewu w klasie drugiej*, „Muzyka w szkole” 1929, r. 1, nr 1.
55. Hławiczka K., Rybicki F., Wysocki S., *Leć pieśni w dal. Podręcznik do nauki śpiewu dla klasy VI szkół powszechnych III stopnia*, Warszawa 1936.
56. Homolacs K., *Budowa ornamentu i harmonia barw : wykłady obejmujące całkowity kurs Karola Homolacsa w Państw. Szkole Przemysłu Artystycznego w Krakowie*, Kraków 1930.
57. Homolacs K., *Budowa ornamentu płaskiego*, Kraków 1924.
58. Homolacs K., *Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych*, Kraków 1924.
59. Horzyca W., *Adam Skwarczyński. Profil duchowy*, Warszawa 1934.
60. Iniewski F., *Przesłanki i istota wychowania państwowego w Polsce okresu międzywojennego*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II RP*, wyd. UMCS, Lublin 1991.
61. Iwanicki M., O *ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*, wyd. WSRP, Siedlce 1986.
62. Jamrożek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, wyd. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
63. Jaźwierski J., *Pedagogium na tle innych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Ruch Pedagogiczny” 1936/1937, nr 9.
64. Jotejko T., *Podręcznik do nauki śpiewu zbiorowego, zawierający objaśnienia teoretyczne, ćwiczenia głosowe i pieśni*, cz. I, Warszawa 1917.
65. Joteyko T., *Historia muzyki polskiej i powszechnej w zarysie*, Warszawa 1916.
66. Joteyko T., *Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących*, Warszawa 1924.
67. Kabzińska Ł., Kabziński K., *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego*, [w:] W *kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, wyd. Impuls, Kraków 2011.

68. Kaczkowski J., Madeyski Z., *Hasła i wskazania przewodnie w organizacji pracy dla państwa,* [w:] *Pod znakiem odpowiedzialności i pracy,* pod red A. Skwarczyńskiego, Warszawa 1933.
69. *Katalog dzieł pedagogicznych*, wyd. Towarzystwo Szkoły Ludowej, Kraków 1928.
70. Kazuro S., *Co to jest solfeggio i co każdy nauczyciel i uczący się muzyki wiedzieć o nim powinien*, Warszawa 1925.
71. Kazuro S., *Drogi rozwoju słuchu muzycznego*, Warszawa 1927.
72. Kazuro S., *Polska pieśń ludowa i jej znaczenie dla kultury narodowej*, Warszawa 1925.
73. Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy*, Warszawa-Lwów 1926.
74. Kibiński M., *Roboty kartonowe z 11 rysunkami i 2 tablicami*, Cieszyn 1922.
75. Kilian S., *Myśl edukacyjna narodowej demokracji w latach 1918-1939*, wyd. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997.
76. Kozakowska S., *Ewolucja metod nauczania rysunków w szkołach polskich w latach 1903-1939*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne", t. 48, Wrocław 1986.
77. Kozera A., *Oświata w myśli politycznej polskiej prawicy społecznej w latach 1918-1939*, wyd. U Poety, Kielce 2004.
78. Krasuski J., *Historia wychowania*, wyd. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
79. *Kronika Instytutu Robót Ręcznych*, „Praca Ręczna w Szkole" 1934, nr 3-4.
80. Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków 1963.
81. Kupisiewicz Cz., Z *dziejów teorii i praktyki wychowania*, wyd. Impuls, Kraków 2012.
82. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. BGW, Warszawa 1995.
83. Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku*, wyd. PWN, Warszawa 2006.
84. Lam Wł., *Jak rozwijać twórczość malarską u dziecka do 14-go roku życia: wskazówki dydaktyczne dla rodziców i nauczycieli*, Lwów 1936.
85. Langauer F., *Ogród szkolny. Wskazówki zakładania, pielęgnowania i pedagogicznego zużytkowania ogrodu szkolnego*, tłum. Wołoszczak E., Lwów 1889.
86. Lisiecka A., *Programy nauki zajęć praktycznych w Polsce międzywojennej*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne" 2017, tom XII, nr 1.

87. Lissa Z., *O słuchaniu i rozumieniu utworów muzycznych* (1932), [w:] Lissa Z., *Wybór pism estetycznych*, oprac. Skowron Z., wyd. Universitas, Kraków 2008.
88. Lissa Z., *Wybór pism estetycznych*, oprac. Skowron Z., wyd. Universitas, Kraków 2008.
89. Łotocki K., *Kilka uwag w sprawie nauki rysunków w seminariach nauczycielskich*, „Kształt i Barwa" 1914, nr 2.
90. Łuczyńska B., *Badania historyczne w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, pod red. Palki S., wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
91. Macała J., Naród *a katolicyzm w myśli politycznej Narodowej Demokracji w okresie II RP*, [w:] *Ideologie, doktryny i ruchy narodowe. Wybrane problemy*, pod red. S. Stępnia, wyd. UMCS, Lublin 2006.
92. Majorek Cz., *Historyczne źródła teorii wychowania obywatelsko-państwowego w Polsce doby międzywojennej*, [w:] Majorek Cz., Wójcik-Łagan H., Marmon W., *Edukacja historyczna i obywatelska młodzieży w Polsce odrodzonej 1918-1939*, wyd. Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, Warszawa 1987.
93. Malinowski L., *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, wyd. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
94. Marchewa J., *Ocena i kwalifikacja podręczników do nauki literatury polskiej w świetle zarządzeń władz oświatowych lat 1775-1939*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria" 1981, nr 1.
95. Maszyński P., *Ćwiczenia wstępne do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego*, Warszawa 1926.
96. Maszyński P., *Ćwiczenia wstępne do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego*, Warszawa 1916.
97. Maszyński P., *Początki śpiewu. Podręcznik do nauki śpiewu zbiorowego*, Warszawa 1918.
98. Maszyński P., *Polski śpiewnik szkolny. Zbiór ćwiczeń i pieśni wraz z teorią*, Warszawa 1918-1920.
99. Matzke S., *Przyroda modelem rysunkowym*, Lwów 1922.
100. Matzke S., *Zasady rysunku początkowego,* Lwów 1919.

101. Mauersberg S., *Społeczne uwarunkowania dostępu do szkoły w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II RP*, wyd. UMCS, Lublin 1991.
102. Mayzner T., *Dydaktyka muzyki*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II, pod red. Łempickiego S, Warszawa 1936.
103. Mayzner T., *Pieśń żołnierska i patriotyczna*, „Śpiew w szkole" 1933, nr 1.
104. Mazurek J., *Nowe drogi w nauczaniu robót ręcznych*, „Roboty ręczne i rysunki" 1930, nr 3.
105. *Metoda Pranga wychowania artystycznego w szkołach początkowych*, przekład Stojowskiej, Warszawa 1920.
106. Miciński T., *Metoda Jaques-Dalcroze'a*, Warszawa 1912.
107. Misky L., *Plastyczne uzmysłowienie przedmiotów. Część I Martwa natura*, Lwów 1922.
108. Misky L., *Rysunki: nowoczesna nauka rysunku, jej istota, cel i metoda*, Lwów 1918
109. Miśkiewicz B., *Wstęp do badań historycznych*, wyd. PWN, Warszawa-Poznań 1988.
110. Molak A., *Szkoła pracy Kerschensteinera. Model szkoły dla potrzeb cywilizacji technicznej w społeczeństwie kapitalistycznym*, wyd. PWN, Warszawa 1968.
111. Mortkowiczowa J., *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1904.
112. Możdżeń S., *Zarys historii wychowania (1918-1939)*, cz. III, wyd. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1995.
113. Murzyn, A., *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, wyd. Impuls, Kraków 2010.
114. *Muzyka polska: monografia zbiorowa*, pod red. M. Glińskiego, Warszawa 1927.
115. Nawroczyński B., Wstęp do pracy: *J.F. Herbart. Pisma pedagogiczne*, wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków 1967.
116. Opieński H., *Dzieje muzyki polskiej w zarysie*, Warszawa 1922.
117. Osiński Z., *Janusz Jędrzejewicz: piłsudczyk i reformator edukacji (1885-1951)*, wyd. UMCS, Lublin 2008.
118. *Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej,* wyd. MWRiOP, Warszawa 1929.
119. Parkhurst H., *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Lwów 1928.

120. Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Podstawowe akty prawne*, wyd. PWN, Warszawa 1978.
121. Pękala A., *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, wyd. WSP, Częstochowa 2001.
122. Pietrzykowski P.T., *Nauczanie robót z metalu*, Warszawa 1929.
123. Piwowarczyk M., Zajęcia *praktyczne z zakresu rękodzieła. Organizacja zajęć rękodzielniczych w klasach III. IV, V, VI i VII szkoły powszechnej na podstawie nowego programu*, Warszawa 1934.
124. Pohoska H., *Ideowe podstawy wychowania obywatelskiego*, „Zrąb" 1932, r. III, t. 12.
125. Policht H., *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*, Kraków 1936.
126. Policht H., Leńczyk G., *Podręcznik do nauczania rysunków*, Kraków 1927.
127. Policht H., *Metodyczne nauczanie wycinanki*, Kraków 1924.
128. Policht H., *Nauka rysunku*, Kraków 1933.
129. Przanowski W., *Dydaktyka pracy ręcznej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II, pod red. Łempickiego S, Warszawa 1936.
130. Przanowski W., *Państwowy Instytut Robót Ręcznych. Jego rozwój i stan w roku 1933*, Nadbitka Kwartalnika „Praca Ręczna w Szkole" 1933, nr 3-4.
131. Przerembska V., *Ideały wychowawcze w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
132. Przerembska V., *Muzyka w szkole Polski międzywojennej – implikacje kultury ludowej, narodowej i uniwersalnej*, „Ars Inter Culturas" 2013, nr 2.
133. Przybyłowicz S., *Ogród-pracownia. Doświadczenia i obserwacje przyrodnicze na niższym poziomie nauczania*, Warszawa 1931.
134. Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, „Annales Universitatis Maria Curie-Sklodowska" 2003, nr 1.
135. Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*, wyd. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
136. Przyłuski J., *Odrodzenie młodzieży przez prace ręczne (slojd)*, Warszawa 1903.
137. Przyłuski J., *Szkoła pracy: nauka rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografii i przyrody oparta na pracach ręcznych. Książka dla nauczyciela*, Warszawa 1920.

138. Pyter M., *Prawne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie II RP. Zagadnienia wybrane*, „Studia Iuridica Lublinensia" 2016, vol. XXV, 3.
139. Radnicki Z., *Dydaktyka rysunku,* [w:] *Encyklopedia wychowania,* t. II, pod red. Łempickiego S, Warszawa 1936.
140. Rauch-Sobolewska J., *Pogadanki o higienie,* Warszawa 1928.
141. Reda S., *Nauka śpiewu a wychowanie państwowe*, „Śpiew w szkole" 1933/34, nr 2.
142. Regener F., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1913.
143. Reiss J., *Historia muzyki w zarysie*, Warszawa 1921.
144. Rogozińska K., *Edukacja muzyczna w dwudziestoleciu międzywojennym na łamach miesięcznika „Muzyka w Szkole"*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie" 2017, z. XII.
145. Rowid H., *Czy Państwowe Kursy Nauczycielskie są „kursami?"*, „Szkoła i Nauczyciel" 1925, z. 4.
146. Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa 1931.
147. Rowid H., *System daltoński w szkole powszechnej: z zagadnień współczesnej metodyki*, Warszawa 1929.
148. Rowid H., *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wyd. 3, Kraków 1931.
149. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, wyd. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
150. Rudawski L., *Zarys metodyki zajęć rękodzielniczych (robót ręcznych),* Poznań 1938.
151. Rudzińska M., *Roboty kobiece w szkole powszechnej. Podręcznik dla nauczycielki*, wyd. II, Lwów 1929.
152. Sadowska J., *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej: geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2001.
153. Sempołowska S., *Likwidacja powszechności nauczania*, „Robotnik" 1934, nr 303, 304, 306, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. III, Pedagogika i szkolnictwo w XX wieku*, pod red. Wołoszyn S., wyd. Strzelec, Kielce 1998.

154. Sheybal-Rostek A., *Krzemieniec i Liceum Krzemienieckie w latach 1920-1939*, „Niepodległość i Pamięć" 2008, nr 27.
155. *Słownik Języka Polskiego*, tom III, wyd. PWN, Warszawa 1981.
156. Sobczak J., *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej*, wyd. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998.
157. Sośnicki K., *Charakterystyka metod nauczania według nowych programów dla szkół średnich*, „Muzeum" 1923, z. 1.
158. Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, pod red Łempickiego S. i innych, Warszawa 1937.
159. Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, wyd. Księgarnia Naukowa, Toruń 1948.
160. Sowiński M., *Nauczanie robót ręcznych. Cz. I. Oprawy brulionu, notesu, bloku, szkicownika, pamiętnika i wiele innych. Podręcznik ułożył i rysunkami objaśnił H. Policht*, Kraków 1925.
161. Sowiński M., *Nauczanie robót ręcznych. Cz. II. Roboty z papieru, kartonu, tektury i pomoce naukowe*, Kraków 1930.
162. Stasierski K., *Kształcenie nauczycieli szkól ludowych w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1815-1914*, wyd. PWN, Bydgoszcz 1967.
163. Stefański S., *Co i jak zrobić ze słomy oraz materiałów podobnych*, Ostroróg 1934.
164. Stendig S., *System pedagogiczny G. Kerschensteinera*, Cieszyn 1933.
165. Szarrasówna K., *Wychowanie estetyczne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. I, cz. II, pod red. Łempickiego S., Warszawa 1936.
166. Szczepanowska F., *Uwagi o „Rytmice". Metoda Jaques-Dalcroze'a*, „Muzyka w szkole" 1929, r. 1, nr 6/7.
167. Szuman S., Brzychczy K., *Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka*, Warszawa 1938.
168. Szuman S., Lissa Z., *Jak słychać muzyki*, Warszawa 1948.
169. Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
170. Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, wyd. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
171. Szumski A., *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, wyd. PWN, Warszawa 1977.
172. Szuścik U., *Estetyka prac dziecięcych w kontekście rozwoju dziecka i wychowania estetycznego*, [w:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego.*

Pedagogiczne rozważania i doświadczenia, pod red. Zalewskiej-Pawlak M., wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

173. Szuścik U., *Twórcza aktywność dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości*, [w:] *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. t.1, pod red. Ogrodzkiej-Mazur E., Szczurek-Boruty A., wyd. UŚ Katowice, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
174. Szydelski, S., *Technika robót drzewnych. Cz. I. Narzędzia i metody obróbki*, Cieszyn 1926.
175. Szymanowski K., *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Warszawa 1931.
176. Śliwak K., *Kształcenie i praca nauczycieli w szkołach polskich oraz mniejszościowych na Górnym Śląsku w latach trzydziestych XX w*., „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica" 2014, nr 93.
177. Śliwerski B., *Pedagogika waldorfska,* [w:] *Pedagogika*, pod red. Kwiecińskiego Z., Śliwerskiego B., wyd. PWN, Warszawa 2010.
178. Tadd L., *Nowe drogi wychowania artystycznego*, Warszawa 1920.
179. Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, wyd. PWN, Warszawa 1982.
180. Tor J., *Forma plastyczna. Podstawowe zasady rysunku elementarnego*, Lwów 1925.
181. Tor J., *Plastyka w szkole. Nauka rysunku. Metodyka nauki w szkole powszechnej i średniej*, Katowice 1930.
182. Tor J., *Podręcznik do nauki rysunku*, Mysłowice 1931.
183. Weiner A., *Rozwój muzyczny człowieka - wybrane ujęcia*, [w:] *Edukacyjny i terapeutyczny aspekt sztuki*, pod red. Żukowskiej A. M., wyd. UMCS, Lublin 2013.
184. Weiner A., *Pedagogiczne implikacje wybranych koncepcji rozwoju muzycznego człowieka,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, pod red. Michalskiego A., wyd. Arthenae Gedanenses, Gdańsk 2012.
185. Wierzbińska J., *Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Cz. II. Wskazówki metodyczne na oddział II, III i IV*, wyd. 2, Warszawa 1931.
186. Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, wyd. PWN, Warszawa 1964.
187. Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, wyd. PWN, Warszawa 1984.

188. Wojnarowicz F., *Nauczanie robót z drewna. Wzory ćwiczeń metodycznych z kory sosnowej i drewna. Kurs niższy,* Warszawa 1927.
189. Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie,* wyd. PWN, Warszawa 1962.
190. Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku,* [w:] *Pedagogika,* pod red. Kwiecińskiego Z., Śliwerskiego B., wyd. PWN, Warszawa 2010.
191. Wójcik S., *Modelowanie w szkole elementarnej i domu*, Kraków 1917.
192. Wójtów A., *Stan obecny nauczania robót ręcznych w szkołach polskich*, „Praca Ręczna w Szkole" 1927, nr 1.
193. Wóycicki K., *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury,* Warszawa 1923
194. Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945,* wyd. PWN, Warszawa 1987.
195. Wysocki S., *Wskazówki dla nauczyciela, pomoc naukowa dla klasy I i II szkoły podstawowej,* Warszawa 1935.
196. Wysocki S., *Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej,* Warszawa 1921.
197. *Z Komisji Pedagogicznej MWRiOP*, „Bibliografia Pedagogiczna" 1932, z. 1.
198. Zagórowski Z., *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolonych. Rocznik I*, Lwów-Warszawa 1924.
199. Zając W., *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym,* wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
200. Zarzecki L., *O kształceniu charakteru*, „Przegląd Narodowy" 1917, nr 7.
201. Zgórski K., *Higiena. Podręcznik dla szkół powszechnych*, wyd. IX, Lwów 1930.
202. Żerańska Z., *Gospodarstwo domowe,* „Rysunek i Zajęcia Praktyczne" 1934, nr 1.
203. Żukowska A., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, wyd. UMCS, Lublin 2003.
204. Żukowska A., *Kształcenie nauczycieli rysunku do szkół ogólnokształcących w latach 1918-1939,* [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, pod red. Popka S., Tarasiuka R., wyd. UMCS, Lublin 1995.
205. Żukowska A., *Metody i formy nauczania rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1918-1939,* [w:] „Zeszyty naukowe IWA", tom I, nr 1, pod red. Białkowskiego A., Tarasiuka R., Lublin 1995.

206. Żukowska A., Rola *czasopism przedmiotowych w nauczaniu rysunku w okresie międzywojennym,* [w:] *U podstaw edukacji plastycznej,* pod red. Popka S., Tarasiuka R., wyd. UMCS, Lublin 2000.

207. Żukowska A., Rozprawa doktorska: *Nauczanie rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1918-1939*, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Poznańskiego, Lublin 1993.

Wykaz skrótów

BBWR	Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem
MOW	Muzyczne Ognisko Wakacyjne
ROW	Rysunkowe Ognisko Wakacyjne
MWRiOP	Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
PIRR	Państwowy Instytut Robót Ręcznych
PKN	Państwowe Kursy Nauczycielskie
PPS	Polska Partia Socjalistyczna
WKN	Wyższe Kursy Nauczycielskie
ZG	Zarząd Główny
ZNP	Związek Nauczycielstwa Polskiego

Spis ilustracji

Spis tabel

Aneks

1. *Protokół z lekcji przeprowadzonej w IV oddziale szkoły ćwiczeń przy jednym z warszawskich seminariów nauczycielskich,* za: Bobieńska N., *Ćwiczenia w rysunku przestrzennym. Na terenie szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum*, Lwów 1931, s. 8.

Ad. 1.

Lekcja I

Wyjechaliśmy z dziećmi za miasto na otwarte, równe pole, na którym doskonale widać było horyzont.

Nauczyciel:	Patrzcie, dzieci, mamy przed sobą równiutkie pole, które ciągnie się hen, hen, daleko. A tam, gdzie kończy się ziemia, zaczyna się niebo. Czy rzeczywiście tam kończy się ziemia?
Uczeń:	Nie – tak nam się tylko wydaje – bo ziemia jest okrągłą.
Nauczyciel:	Chciałeś powiedzieć: kulistą, prawda? A może pamiętacie, jak nazywamy tę linię, która jest pozorną granicą niebem a ziemią?
Uczeń:	Ta linia nazywa się horyzontem.
Nauczyciel:	Bardzo dobrze. Dobierzcie się teraz parami tak, aby każda para była jednakowego wzrostu. Rozdzielcie się! Jedna połowa, nie zmieniając szeregu, niech odejdzie dalej – jeszcze dalej. Ustawicie się plecami do linii horyzontu. Teraz niech każdy z tych, co pozostali, spojrzy na kolegę ze swojej pary i zauważy, na jakiej wysokości w stosunku do niego jest horyzont.
Uczeń:	Na wysokości jego oczu.
Nauczyciel:	Dobrze. Teraz stań tu na pieńku (krzesełku, stołeczku) obok mnie. Jesteś teraz tak wysoki, jak ja. Spojrzyj na swego kolegę. Czy i teraz wydaje ci się, że horyzont jest na wysokości jego oczu?
Uczeń:	Nie, teraz horyzont jest dużo wyżej, a on jest niższy od horyzontu.
Nauczyciel:	Chodźcie po kolei i zobaczcie to samo. (Przerabiamy to ćwiczenie z całą gromadką dzieci obserwujących). Teraz ustawcie się w dawnym porządku. Siądźcie na ziemi. Czy i teraz koledzy wasi są niżsi od horyzontu?
Uczeń:	Nie, teraz horyzont jest niziutko, a wszyscy są wyżsi.

Nauczyciel: Widzimy więc, że wysokość horyzontu w stosunku do tych, na których patrzymy, nie zawsze jest jednakowa. Raz horyzont jest wyżej, raz niżej, raz na poziomie ich oczu. Od czego to zależy?

Uczeń: Od wysokości człowieka. Jak człowiek jest wysoko, to i horyzont jest wysoko, a jak człowiek jest nisko, to i horyzont nisko.

Nauczyciel: Na jakiejże wysokości jest horyzont?

Uczeń: Na wysokości oczu każdego człowieka.

Nauczyciel: Czy każdego?

Uczeń: Każdego, który patrzy.

Nauczyciel: Dobrze, Jurku. A teraz przerobimy to samo doświadczenie z tamtą gromadką dzieci. (Przerabiamy to samo ćwiczenie z drugą grupą dzieci. Zajmuje nam to sporo czasu, lecz koniecznym jest, aby wszystkie dzieci przekonały się, że istotnie horyzont jest na wysokości oczu patrzącego człowieka).

Powiedźcie teraz, dzieci, na jakie wysokości wypadnie horyzont w stosunku do człowieka , na którego patrzymy?

Uczeń: O ile jest tak wysoki, jak ten, który patrzy, to na wysokości jego oczu, jeżeli wyższy, to… (wahanie)

Nauczyciel: Jak to było, kiedy siedzieliście na ziemi?

Helusia: Wszystkie głowy były wyżej horyzontu.

Nauczyciel: Więc jakże? Jeżeli ten, który patrzy, jest niższy od tego, na którego patrzy, to tamten wydaje się…?

Helusia: Wyższy od horyzontu.

Nauczyciel: Dobrze. A jeżeli ten, który patrzy, jest wyższy od tego, na którego patrzy?

Jurek i Staś:

Antek: To tamten, na którego patrzymy, wydaje się niższy od horyzontu.

Nauczyciel: To tak, jak wówczas, gdyśmy stawali na pieńku.

Doskonale, Antku – widzę, że zrozumiałeś. A teraz chodź i stań jeszcze raz na pieńku. Jesteś teraz tak wysoki, jak panna Maria. Patrzysz na wszystko tak, jak patrzy człowiek dorosły. Mów teraz dzieciom wszystko, co zauważysz, a wy słuchajcie uważnie. Prosimy p. Marię, żeby odeszła trochę dalej. Powiedź nam, na jakiej wysokości w stosunku do p. Marii wypada horyzont?

Antek:

Nauczyciel: Na wysokości oczu p. Marii.

Halina: A dlaczego?

Nauczyciel: Bo teraz Antek jest tak wysoki, jak p. Maria.

Antek: A w jakim stosunku do horyzontu są dzieci?

Nauczyciel: Dzieci są niższe, niż horyzont, bo teraz są niższe ode mnie.
Zapamiętajcie sobie to wszystko, cośmy zobaczyli.
A teraz pójdziemy dalej – chodźmy na szosę. Widzimy tu szereg
słupów telegraficznych. Poprosimy również p. Marię, aby stanęła

Uczeń: obok słupa. Czy ten słup jest wyższy od p. Marii?

Nauczyciel: (śmiech) Dużo razy.

Uczeń: A ile razy?

Nauczyciel: Cztery, pięć, trzy…
Wyjmijcie wasze ołówki i sprawdźcie za pomocą nich z oddalenia.

Staś: (Dzieci sprawdzają).

Nauczyciel: Ja dobrze powiedziałem: 4 razy!

Uczeń: A ten dalszy słup, czy też jest tak wysoki?

Nauczyciel: Nie, tamten jest mniejszy.
Zaraz sprawdzimy. P. Maria będzie tak dobrą i stanie przy tamtym

Jurek: słupie. Sprawdźcie teraz, ile razy słup jest wyższy od p. Marii?

Nauczyciel: Też 4 razy. To dlaczego wydaje się mniejszy?
Zaraz się dowiemy. Dobierzmy troję dzieci jednakowego wzrostu.
Janek, Staś i Maniusia – dobrze. Janek pobiegnie i stanie przy trzecim
słupie, Staś przy drugim, a Maniusia przy pierwszym.
Sprawdziliśmy, że dzieci są jednakowego wzrostu; czy teraz również

Uczeń: wydają się jednakowo wysokie?

Nauczyciel: Nie, Janek jest najmniejszy, a Maniusia największa.
Janku, zbliżaj się powoli do Maniusi, a dzieci niech się uważnie

Uczeń: przyglądają. Czy Janek wciąż wydaje się taki mały?
Nie – Janek staje się coraz to większy – o, teraz jest taki, jak Staś – a

Nauczyciel: teraz taki sam, jak Maniusia!

Uczeń: Teraz wróć znowu na miejsce, Janku.

Nauczyciel: O, znowu zrobił się malutki.

Uczeń: Czy Janek istotnie tak prędziutko rośnie i maleje?

Nauczyciel: (śmiech) Nie, nam się tylko tak wydaje.

Uczeń: Kiedy on wydaje się malutki?

Nauczyciel: Jak jest daleko.

Uczeń: A kiedy wydaje się duży?

Nauczyciel: Jak jest blisko.

Uczeń: O czym więc przekonaliśmy się, dzieci?

Nauczyciel: O tym, że jak człowiek jest dalej, to wydaje się mniejszy, a jak bliżej, to większy.

Uczeń: Czy tylko człowiek tak się zmienia w miarę oddalania się?

Nauczyciel: Nie – i słupy telegraficzne też. I drzewa. I chaty. O tam, daleko są takie malutkie chaty.

Uczeń: Przekonaliśmy się, że wszystkie przedmioty w miarę oddalania się od nas pozornie się zmniejszają. Zwróćcie uwagę, na czym polega to zmniejszanie się. Czy widzicie wielką różnicę w poziomie głów?

Nauczyciel: Nie – niedużą. Dużą.

Uczeń: Weźcie ołowie w obie ręce i dopasujcie go tak, by dolna jego krawędź leżała tuż nad głową Maniusi. Zauważcie teraz, czy głowy Stacha i Janka są dużo niżej?

Nauczyciel: Nie – odrobineczkę.

Uczeń: A teraz zwróćcie uwagę na poziom nóg. Czy stopy Janka i Maniusi są na tym samym poziomie?

Nauczyciel: Och, nie. stopy Janka są na wysokości łokci Maniusi, a stopy Stacha na wysokości jej kolan.

Uczeń: Jakbyśmy narysowali Maniusię, Stacha i Janka na papierze lub na tablicy?

Nauczyciel: Maniusię największą i jej stopy najniżej, Stacha trochę mniejszego i stopy jego wyżej, a Janka malutkiego i stopy jego najwyżej.

Uczeń: Widzę, że zrozumiałyście. Spójrzcie teraz na słupy telegraficzne. Czy

Nauczyciel: czubki ich są na jednakowym poziomie?

Uczeń: Nie – coraz to niższe.

A podstawy?

Coraz to wyżej – jak nogi u dzieci.

Nauczyciel: (Przerabiamy to ćwiczenie z inną trójką dzieci, aby dać Maniusi,

Jankowi i Stachowi zrobić te same spostrzeżenia).

Uczeń: Spójrzcie teraz, dzieci na drogę. Jest szeroka, równa, ciągnie się

Nauczyciel: prościutko przed nami. Czy wydaje się wszędzie jednakowo szeroką?

Nie – tam daleko jest wąziutką.

Uczeń: Weźcie po ołówku do każdej ręki i dopasujcie ołówki do krawędzi

Nauczyciel: drogi – cóż widzicie?

Janek: Że ołówki idą w górę i łączą się ze sobą.

Nauczyciel: Zauważcie, na jakiej wysokości łączą się ze sobą?

Jurek: Na wysokości moich oczu.

Nauczyciel: Doskonale, Janku – i na wysokości czego jeszcze?

Uczeń: I na wysokości horyzontu.

Nauczyciel: Czy wszystkie dzieci to widzą?

Tak, tak, widzimy!

Teraz chodźcie na tor kolejowy (tramwajowy). Wiemy dobrze, że

Uczeń: szyny są wszędzie na jednakowej odległości od siebie. spójrzcie, czy

Nauczyciel: i tu wydają się na jednakowej odległości?

Nie – też się zwężają, zwężają – a tam daleko to się zupełnie łączą.

Czy wszyscy to widzieli? Wszyscy. A teraz lekcja skończona – idziemy do domu.